

Relatório Final de Estágio realizado na Escola Secundária Fernando Namora no Ano letivo de 2012/2013

**Relatório de estágio elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em
Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário**

Orientadora pela Faculdade:

Mestre Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha

Orientador pela Escola:

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos

Júri

Presidente

Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares Onofre, professor associado da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Vogais

Doutora Ana Maria Silva Santos, professora auxiliar da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Mestre Fernanda Maria Castanheira da Costa Marques Santinha, professora assistente convidada da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa.

Mestre Hamilton Marcus Alcoforado dos Santos, docente da Escola Secundária Fernando Namora da Amadora.

Artur Alves Reis

2013

Agradecimentos

À Escola Secundária Fernando Namora, nomeadamente órgãos de gestão e funcionários.

Ao Professor Hamilton Santos por me ter aceite como seu orientando, pelo apoio e empenho demonstrados, ao longo da realização deste trabalho, e por ter partilhado comigo o seu saber e a sua experiência.

À Professora Fernanda Santinha pela disponibilidade dedicação e pela partilha do seu conhecimento.

Ao Diretor de Turma, o Professor Rui Reis, à Professora do Desporto Escolar, a Professora Vera Conceição e a todos os Professores do Grupo de Educação Física pela simpatia e apoio e por todo o profissionalismo que os caracteriza.

Aos meus Alunos, pelo seu contributo na minha aprendizagem e no desenvolvimento das minhas capacidades enquanto Professor.

Aos meus colegas de Núcleo de Estágio, André Capelo e Ricardo Reis, pela amizade, companheirismo e entreajuda que caracterizaram a longa jornada que percorremos juntos.

A toda a minha família, por todo o apoio, incentivo e confiança.

A todos os meus amigos, que, ao longo de todos estes anos, partilharam alegrias e tristezas comigo e que, muitas vezes, foram uma ajuda preciosa para eu conseguir alcançar os meus objetivos. Obrigada pela vossa amizade e apoio.

À Rita por todo o carinho, compreensão e companheirismo. Obrigada por todos os sacrifícios e pelo apoio constante. Sem ti teria sido tudo muito mais difícil.

Resumo

Este relatório pretende analisar o processo de Estágio Pedagógico, desenvolvido no ano letivo 2012/2013, integrado no Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. O Estágio foi realizado na Escola Secundária Fernando Namora, na Brandoa, Concelho da Amadora.

Na dissertação descrevo, fundamento e reflito sobre o trabalho desenvolvido em quatro áreas de intervenção: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem (Área 1), Inovação e Investigação Pedagógica (Área 2), Participação na Escola (Área 3) e Relação com a Comunidade (Área 4).

No estágio acompanhei uma turma do 8º ano de escolaridade, onde desenvolvi competências ao nível do planeamento, condução e avaliação. Fiz, também, o acompanhamento do Diretor de turma e realizei o Estudo de Turma. Ao mesmo tempo, elaborei um artigo de investigação denominado *“Relação entre sucesso académico, processos cognitivos e género em crianças do 8º e 9º ano de escolaridade”*. Na área 3, acompanhei a modalidade de Badminton inserida no Desporto Escolar e realizei uma ação de intervenção relacionada com os jogos desportivos coletivos de invasão.

Palavras – Chave: Professor, Educação Física, Estágio Pedagógico, Escola, Alunos, Reflexão Crítica, Avaliação, Planeamento, Condução do Ensino

Abstract

The main goal of this report is to analyze the pedagogical internship undertaken in 2012/2013 as part of the Master Programme on Physical Education Teaching for Primary and High School. The internship took place in Escola Secundária Fernando Namora, in Brandoa, municipality of Amadora.

In the dissertation I describe and reflect on the work in four areas of intervention: Organization and Management of Teaching and Learning (Area 1), Innovation and Pedagogical Research (Area 2), Participation in School (Area 3) and the Community Relationships (Area 4)

In stage accompanied a group of 8th grade, where I developed skills in planning, teaching and conducting assessment of learning. I did also monitoring the Director class and realized the Study Class. At the same time, I wrote an investigation research called "The relationship between academic achievement, cognitive processes and gender in children's 8th and 9th grade." In area 3, followed the sport Badminton inserted in School Sports and performed an action intervention related to team sports games invasion.

Key words: Teacher, Physical Education, Pedagogical Training, School, Students Reflection, Evaluation, Planning, Driving Education.

Índice

1. Introdução	1
2. Contextualização	2
2.1. O meio envolvente	2
2.2. A escola	3
2.3. O Grupo Disciplinar	6
2.4. A turma	8
3. Análise / Reflexão Crítica	10
3.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.....	10
3.1.1. Planeamento.....	10
3.1.2. Condução do Ensino.....	17
3.1.3. Avaliação	32
3.2. Área 2: Investigação e Inovação Pedagógica.....	41
3.3. Área 3: Participação na Escola	45
3.3.1. Desporto Escolar	45
3.3.2. Ação de Intervenção	50
3.4. Área 4: Relação com a Comunidade.....	52
3.4.1. Acompanhamento da Direção de Turma.....	52
3.4.2. Estudo de Turma	57
4. Reflexão Final	62
5. Bibliografia.....	65
ANEXOS	67

Índice de Figuras

Figura 1 – Mapa da Escola Secundária Fernando Namora	5
--	---

Índice de Abreviaturas

DE – Desporto Escolar	
DT – Diretor de Turma.....	
ESFN - Escola Secundária Fernando Namora	
GEF – Grupo de Educação Física	
PAT – Plano Anual de Turma	
PCEF – Projeto Curricular de Educação Física	
PNEF – Programas Nacionais de Educação Física	
SAC – Sistema de Avaliação Cognitiva	
SOCA – Sistema de Observação do Clima de Aula.....	
SOCP – Sistema de Observação do Comportamento do Professor	
UE – Unidade de Ensino	

Índice de Anexos

Anexo I – Plano Anual de Turma	
Anexo II – Plano 1ª Etapa	
Anexo III – Plano 2ª Etapa	
Anexo IV - Plano 3ª Etapa	
Anexo V - Plano 4ª Etapa	
Anexo VI – Ficha de Avaliação Formativa	
Anexo VII – Artigo de Investigação	
Anexo VIII – Projeto Acompanhamento do Desporto Escolar	
Anexo IX – Documento de Apoio à Ação de Formação	
Anexo X – Estudo de Turma	

1. Introdução

O presente relatório tem como objetivo analisar o processo de Estágio Pedagógico desenvolvido no ano letivo de 2012-2013, na Escola Secundária Fernando Namora (ESFN), na Brandoa, concelho da Amadora. Deste modo, tive a oportunidade de lecionar uma turma do 8º ano de escolaridade.

Este processo de formação é o culminar do meu percurso académico, assumindo-se como o último ano de formação como futuro profissional de Educação Física. Assim, o intuito deste estágio é o desenvolvimento de competências essenciais às funções do professor.

Este documento é constituído, inicialmente, por uma contextualização, focando as principais características do Meio Envolvente, da Escola, do Grupo de Educação Física (GEF) e da Turma sobre a qual foram desenvolvidas as atividades de lecionação. Posteriormente será realizada uma reflexão pessoal, tendo em conta as competências que estão referidas no Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, que se encontra dividida em quatro áreas: organização e gestão do ensino e da aprendizagem, inovação e investigação, participação na escola e relação com a comunidade. Por último, farei um balanço final de todo o processo de estágio.

Deste modo, a análise efetuada pretende retratar o meu desenvolvimento como professor de Educação Física, pelo que farei uma descrição das atividades de Estágio realizadas, refletindo e fundamentando as decisões tomadas.

2. Contextualização

A função profissional de um professor de Educação Física não deve estar limitada apenas ao contexto sala de aula, pois ensinar não é a única função de um professor, devendo este desenvolver tarefas englobadas em três níveis diferentes: Nível Macro: tarefas relacionadas com o contexto sociocultural, Nível Meso: tarefas no contexto da instituição (escola), Nível Micro: tarefas relacionadas com o ensino (UNESCO, 1980).

Assim, neste processo de formação do professor, será importante que este tenha algum conhecimento do contexto em que vai desenvolver o seu trabalho, com vista a conseguir adaptar-se ao meio onde se insere, potencializando o seu processo de ensino e as relações que vai desenvolver com a comunidade envolvente.

Neste sentido, farei uma análise ao meu enquadramento no meio envolvente e na escola. De seguida, farei referência à minha atuação e intervenção no GEF e Núcleo de Estágio. Por último vou apresentar uma descrição da turma onde lecionei as aulas, uma vez que foi dentro desta turma que todo o processo de ensino – aprendizagem foi desenvolvido.

2.1. O meio envolvente

A ESNF, encontra-se situada na Freguesia da Brandoa, pertencente ao município da Amadora. Este é o município nacional com maior densidade populacional, segundo os dados dos *Census 2001*, e está delimitado pelos concelhos de Lisboa, Odivelas e Sintra.

É possível constatar que existem algumas instalações que influenciam diretamente a ESNF, como o campo de jogos 1º de Maio, da responsabilidade da autarquia, destinado às modalidades desportivas praticadas pelo movimento associativo, o campo de jogos da Escola de 1º ciclo nº 3 em Alfofnelos e a da “Primeira Braçada”, piscina situada junto à escola nº4 do 1º ciclo, como ainda um Pavilhão gimnodesportivo na Escola Básica 2,3 de Alfofnelos. Estas instalações mostram, também, que há interesse no desenvolvimento do Desporto por parte da autarquia da Brandoa.

Da parte da escola, penso que este interesse pelo Desporto também é visível, designadamente pela existência do “Curso Tecnológico de Desporto” na oferta curricular, sendo uma das respostas da escola às caraterísticas e necessidades do meio envolvente.

2.2. A escola

A ESNF possui mais de mil alunos, divididos pelo 3º Ciclo do Ensino Básico, pelo Ensino Secundário e pelo Ensino Noturno. A população escolar é oriunda na sua maioria das Escolas Básicas 2,3 de Alfovelos e Brandoa, tendo características muito díspares relativamente ao meio socioeconómico de onde provém os estudantes (Projeto Educativo de Escola, 2007/2010). A maioria pertence a um nível socioeconómico médio e baixo, existindo um número significativo de alunos com graves carências económicas. Destes, muitos vivem em casas com fracas condições onde não existe um local próprio e adequado para estudar (Regulamento interno, 2007).

De acordo com o Decreto-Lei nº115 A/98, a escola definiu uma hierarquia da sua estrutura organizativa, constituída (por ordem decrescente de importância) pelo Conselho Geral, Diretor, Conselho Pedagógico, Departamentos Curriculares e Grupos Disciplinares. No Conselho Geral estão representados todos os membros da comunidade educativa: docentes, alunos, Encarregados de Educação, pessoal não docente, autarquia e comunidade local. Compete a este órgão eleger o Diretor da Escola e ainda aprovar o Projeto Educativo de Escola, o Regulamento Interno e o Plano Anual de Atividades, documentos centrais na orientação e gestão escolar.

Ao Diretor da Escola, eleito entre os vários professores do Quadro da escola que se candidatem ao cargo, compete elaborar o Projeto Educativo de Escola. Este documento explicita os princípios, os valores, as metas e as estratégias que a escola se propõe cumprir. A atividade dos órgãos de gestão e da restante comunidade escolar é regulada por este documento. O Diretor da escola é, também, o órgão de administração e gestão da escola nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial (Decreto-Lei nº115 A/98).

Em relação aos Departamentos Curriculares, estes englobam todas as disciplinas curriculares existentes na escola, sendo estes: o departamento de Línguas, o departamento de Ciências Sociais e Humanas, o departamento de Matemática e Ciências Experimentais e o Departamento de Expressões.

O corpo docente é maioritariamente do Quadro de Escola, dando resposta às necessidades da escola. Sendo no total 147 docentes, 11 funcionários administrativos e 36 funcionários auxiliares de ação educativa, dos quais, dois são guardas-noturnos.

Quanto ao Projeto Educativo, além do já referido anteriormente, teve como suporte a Auto-Avaliação, concluída em 2007, tentando preservar os aspetos positivos e melhorar os aspetos negativos da escola. Inclui, também, uma caracterização do meio envolvente, da comunidade educativa, dos recursos da própria escola e da oferta educativa. São enunciadas as metas, os indicadores de medida e as estratégias que concorrem para a consecução dos vários objetivos definidos. Por último, são enunciados indicadores de referência à avaliação.

O Projeto Educativo de Escola é um documento orientador do trabalho dos professores, com base pedagógica, que procura estabelecer a identidade própria de cada escola onde se apresenta o modo geral de organização e os objetivos que se pretendem para a instituição e é o ponto de referência orientador da coerência e unidade da ação educativa (Barroso, 1997).

Relativamente ao Regulamento interno, é este documento que rege o funcionamento dos órgãos de gestão, das estruturas de orientação e dos serviços de apoio educativo, bem como os direitos e os deveres dos membros da comunidade escolar (Decreto-Lei nº115 A/98). Este documento apresenta-se sob a forma de Decreto e dá resposta à composição, competências, funcionamento e regras de eleição dos representantes para todos os membros da comunidade escolar. Este documento, apesar de algo complexo, foi útil em algumas atividades realizadas, nomeadamente no acompanhamento da direção de turma, pois forneceu algumas informações úteis numa perspetiva de integração e conhecimento do modo de funcionamento da escola.

Quanto ao Plano Anual de Atividades, este constitui-se, em função da autonomia das escolas, como o documento orientador da atividade escolar ao longo de um ano letivo. É o documento que define os objetivos, as formas de organização e de programação das atividades, bem como os recursos envolvidos. A elaboração destas atividades deve ter em conta o definido no Projeto Educativo de Escola (Decreto-Lei nº115-A/98). As prioridades de intervenção nele enunciadas são definidas com base no relatório do Plano Anual de Atividades do ano transato e com as orientações do Programa Educação 2015, do Ministério da Educação.

Por fim, ao nível dos recursos materiais, a escola é constituída por seis pavilhões identificados por letras de A a F, com dois pisos, refeitório, um campo de jogos exterior (o outro está inutilizado) e por um pavilhão gimnodesportivo (Figura 1). O pavilhão A contém o conselho executivo, a secretaria, o serviço de apoio social educativo (SASE), a sala dos

professores, a sala de diretores de turma, o centro de recursos (biblioteca), o serviço de orientação escolar, a sala de atendimento aos Encarregados de Educação, o serviço de apoios educativos, a reprografia e o P.B.X. Nos pavilhões B a F, encontram-se todas as salas de aula e laboratórios que dispõem de retro-projetor, vídeo-projetor e computador com ligação à Internet.

Figura 1 - Mapa da Escola Secundária Fernando Namora



Especificamente para a Educação Física, a escola possui um pavilhão e um campo exterior, sendo que estes se distribuem em 4 espaços, para que possam decorrer 4 aulas em simultâneo. Assim, no interior do pavilhão, o polidesportivo divide-se em dois espaços diferentes, um que ocupa 2/3 do pavilhão (espaço 1) e outro que ocupa 1/3 do pavilhão (espaço 2). O ginásio, também no interior do pavilhão funciona como outro espaço (espaço 3), e por fim existe o campo exterior (espaço 4). Para além disso esta escola apresenta-se bastante dotada de material o que nos possibilitou a abordagem a todas as matérias nucleares e ainda de algumas não nucleares.

A escola dispõe, também, de um conjunto de serviços e atividades destinados a assegurar condições que propiciem o desenvolvimento escolar e pessoal dos alunos, a partir de diferentes valências: Gabinete de Apoio ao Aluno, Tutoria, Apoios Curriculares, Serviço de Psicologia e Orientação, Projeto de Educação para a Saúde, Projeto Eco Escolas, Projeto EPIS, Rede de Mediadores Para o Sucesso Escolar, entre outros.

2.3. O Grupo Disciplinar

A disciplina de Educação Física encontra-se agrupada a outras dentro do Departamento Curricular de Expressões que é a estrutura representativa das áreas disciplinares relativas aos grupos de recrutamento de Artes Visuais (Grupo 600), Educação Física (Grupo 620), Educação Tecnológica (Grupo 530) e Ensino Especial (Grupo910). Cingindo-me ao GEF, este é composto por 10 professores e 3 professores estagiários. A coordenação do grupo está a cargo de uma das subcoordenadoras do departamento de Expressões, sendo que, esta professora é nomeada pela Diretora da Escola. Estão a cargo de outros membros do grupo a coordenação do Desporto Escolar, a coordenação do Curso Tecnológico do Desporto, a representação no Conselho Geral e a direção de Instalações.

Em relação aos instrumentos desenvolvidos e disponibilizados pelo GEF, destaco o Plano Curricular de Educação Física (PCEF). Este documento, realizado com base nos Programas Nacionais de Educação Física (PNEF), foi o apoio para o desenvolvimento de todo o meu trabalho no âmbito do planeamento, condução e avaliação dos alunos, devido à grande quantidade de informação e instrumentos aos quais pude recorrer. Neste documento constam um conjunto de decisões prévias, nomeadamente Tabelas de Referência para o sucesso em Educação Física, o Plano Curricular das matérias nucleares e das matérias alternativas, o Protocolo de Avaliação Inicial (onde descreve em cada matéria, segundo o ano letivo, as situações e em que condições de realização devem ser efetuadas para se efetuar a avaliação), o Protocolo de Avaliação da Condição Física, os critérios de avaliação específicos e alternativos, e ainda todos os instrumentos de registo relativamente à avaliação.

Porém, após a utilização do PCEF verifiquei algumas incongruências entre este e os PNEF. Desta forma, apesar da importância que este documento constitui, seria positivo a realização de alguns ajustamentos de modo a não existir, por exemplo, a desvirtuação dos níveis de ensino (verificado em algumas matérias) ou da avaliação sumativa (onde fiz referência no ponto destinado à mesma).

Este grupo intervém como um grupo dinâmico, interessado e trabalhador, que se preocupa com a qualidade do ensino da Educação Física e que cada professor desenvolve o seu trabalho tendo em conta o compromisso que estabeleceu com o grupo. A decisão tomada por este relativamente à rotação de espaços no início do ano letivo é um exemplo elucidativo do trabalho efetuado em grupo. Estando assumido em grupo que

a rotação de espaços é semanal. O compromisso é levado a cabo por todos os professores do grupo e evidentemente por mim ao ingressar neste grupo de trabalho.

Contudo este grupo, como pude comprovar em várias reuniões, poderia ter uma maior capacidade de trabalho em grupo e maior cooperação, em benefício dos interesses dos alunos e, conseqüentemente, da sua aprendizagem em Educação Física. Na minha opinião, numa tentativa de melhoria do trabalho de grupo e do clima relacional deste, seria importante, nomear alguém com um estilo de liderança mais firme e unânime que conseguisse tomar decisões em prol do grupo e dos alunos e unir todo o grupo para torná-lo mais cooperante e produtivo.

No que concerne ao Núcleo de Estágio de Educação Física da escola, no qual estou inserido, foi composto por três estagiários, pelo professor orientador da escola e pela professora orientadora da Faculdade. Na relação entre mim e os outros professores estagiários, tendo em conta que somos provenientes da mesma faculdade e da mesma turma, houve uma excelente dinâmica de grupo conseguida em todas as atividades de estágio através da partilha de dados e informações que culminaram com proveitosos debates bastante enriquecedores na minha formação.

Relativamente à supervisão da atividade de estágio, esta foi realizada por dois orientadores. Do orientador da escola, destaco a sua disponibilidade e experiência enquanto professor e orientador, sendo, por isso, uma mais-valia na partilha de conhecimento e na orientação das atividades de estágio. Saliento, também, o espírito de equipa que desde o primeiro momento nos transmitiu e a sua capacidade de intervenção em matérias nas quais apresentávamos algumas lacunas como a Patinagem, Dança e Voleibol. De referir igualmente, o papel da orientadora de faculdade, que, apesar de não poder estar tão presente fisicamente como o orientador de escola, acompanhou sempre o trabalho desenvolvido, estando disponível para auxiliar, partilhar conhecimento e sugestões, assim como nos esclarecer dúvidas relativamente ao processo de estágio. Destaco, também, o visionamento de algumas aulas de cada um dos estagiários e a conseqüente análise e reflexão conjunta em conferência pós-aula.

Em suma, parece-me importante fazer referência ao facto de a coordenação do departamento de Expressões não ser realizada por parte de um dos professores do GEF. Apesar de o professor orientador da escola fazer parte do Conselho Geral, seria importante uma maior participação de professores de Educação Física nos órgãos de gestão da escola, na conquista de posições de liderança em departamentos ou em

conselho de diretores de turma no sentido de estimular uma legitimação da disciplina mais eficiente e eficaz (Brás & Monteiro, 1998).

Para além disso, poderia, igualmente, ser feito um diagnóstico das necessidades formativas, bem como as competências (e.g. matérias mais fortes) de cada professor, no sentido de projetar um processo de formação contínuo que contribuísse para a melhoria da qualidade dos professores do GEF. Consequentemente, dever-se-ia organizar ações de formação entre os professores do grupo e/ou com convidados. Pelo que pude constatar, a procura de formação só acontece de forma individual. Esta adequação da formação às necessidades de cada professor tem sido uma preocupação do Núcleo de Estágio ao longo dos últimos anos. Exemplo disso mesmo foi a nossa ação de intervenção, que visou fornecer conhecimentos teóricos e práticos que permitam aos professores do grupo desenvolver um trabalho diferente, e sobretudo mais eficiente nos jogos desportivos coletivos de invasão (Futebol, Basquetebol e Andebol).

2.4. A turma

A turma que me foi atribuída para lecionar neste ano de estágio foi uma turma do 8º ano de escolaridade. Esta turma, era constituída por 27 alunos (15 rapazes e 12 raparigas) com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos, sendo a média de idades igual a 13 anos.

Assim, posso afirmar que esta turma era bastante homogénea relativamente às idades, havendo apenas uma aluna com 16 anos. Além disso, existiam apenas quatro alunos novos, três alunas repetentes no 8º ano e um aluno proveniente de outra turma, fator que considero ter tido um impacto positivo no estabelecimento de relações entre os alunos, pois a maioria já se conhecem.

Em relação a alunos com Necessidades Educativas Especiais, a turma apresentava três alunos com estas características, porém nenhum deles revelou alguma dificuldade na realização das tarefas revelando-se alunos com bastante autonomia e integrados de uma forma global na turma.

Em termos de indisciplina, a turma revelou poucos casos de indisciplina, havendo algumas exceções, embora de uma forma geral, na disciplina de Educação Física, os alunos revelaram poucos comportamentos fora da tarefa que estavam maioritariamente ligados a alguma brincadeira e falta de atenção. Apesar de tudo não foram alunos difíceis

ao nível da relação professor-aluno ou com total desrespeito pelo professor. Apesar disto, no início do ano, pude notar poucas rotinas organizativas nas aulas de Educação Física, pouca noção sobre a norma e regra o que levava a que facilmente houvesse comportamentos fora da tarefa ou mesmo de indisciplina. O meu papel foi o de sanar imediatamente este tipo de comportamentos através de uma preocupação evidente com as questões organizativas e controlo da disciplina.

Outra característica que pude notar, por parte de algumas alunas da turma, foi o de alguma resistência em participar na aula, principalmente, quando se abordava as matérias de que gostavam menos ou que tinham mais dificuldades. A este respeito a minha intervenção foi bastante profícua no sentido de estabelecer alguns objetivos para as alunas, incentivando-as à prática e dando *feedback's* motivacionais sempre que realizavam algo positivo. Ainda assim, a maior parte dos alunos da turma, eram bastantes empenhados nas tarefas propostas.

Globalmente os alunos tiveram um aproveitamento bastante bom havendo algumas exceções, com alguns alunos a apresentar muitas dificuldades em algumas matérias e na condição física e, também, pouco empenho nas aulas. No decorrer do ano letivo, os alunos referidos, foram apresentando um empenhamento nas aulas cada vez mais adequado, fruto do trabalho efetuado ao nível da relação professor-aluno e aluno-matéria manifestando-se, com isso, uma maior motivação para a disciplina de Educação Física.

No que concerne ao tempo disponível para a disciplina de Educação Física, era de uma aula de 90 minutos das 10h05 às 11h45 (10' de intervalo) à terça-feira e uma aula de 45 minutos à sexta-feira, das 15h20 às 16h05. Este horário cumpria os 135 minutos sugeridos pelos PNEF mas não ia ao encontro da sugestão de existir no mínimo três sessões de Educação Física por semana, desejavelmente em dias não consecutivos.

Por último, importa referir que, no início do ano, foi elaborado o Estudo de Turma (Anexo X), que permitiu aferir com maior rigor as características sociais, culturais, físicas e psicológicas da turma.

3. Análise / Reflexão Crítica

3.1. Área 1: Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem

Na área destinada à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem os objetivos e atividades repartem-se por três sub-áreas: o Planeamento, a Condução do Ensino e a Avaliação. Esta constitui-se como a área principal do estágio e da atividade docente, estando intimamente relacionada com o processo ensino aprendizagem, referindo-se a decisões pré-interativas, interativas e pós-interativas, respetivamente.

3.1.1. Planeamento

O modelo de planeamento adotado pelo GEF desta escola e pelo Núcleo de Estágio é o modelo por etapas. Este modelo, constitui-se como o mais adequado à consecução das aprendizagens dos alunos, na medida em que existe uma distribuição temporal dos conteúdos e vai ao encontro da polivalência dos espaços, permitindo a lecionação de várias matérias ao longo de todo o ano letivo, respeitando uma lógica progressiva. Deste modo, ao nível do contexto desta escola, existem boas condições (e.g. organização, materiais, recursos humanos) para uma aplicação eficiente deste modelo.

Assim, o modelo de lecionação por etapas caracteriza-se por se basear num período de avaliação inicial, na definição de objetivos anuais perseguidos ao longo de etapas, utilizando, frequentemente, aulas politemáticas. Consequentemente, permite uma maior distribuição das aprendizagens no tempo e facilitando, entre outros aspetos, a inclusividade e a diferenciação do ensino e diversos outros aspetos essenciais à concretização dos objetivos da Educação Física. As aprendizagens estão distribuídas para que possam ser consolidadas no tempo e se considerem significativas. Para além disso, este modelo, permite que o professor determine de forma hierárquica os objetivos para cada uma das etapas, e assim dar seguimento, de etapa para etapa, às aprendizagens dos alunos, respeitando o ritmo de aprendizagem de todos e de cada um.

Posto isto, o processo de planeamento foi efetivado através de um conjunto de planos onde o professor expressa as suas decisões, abrangendo vários níveis de planeamento: Plano Anual de Turma (PAT), Plano de Etapa, Plano de Unidade de Ensino e Plano de Aula.

3.1.1.1. Plano Anual de Turma

A organização do processo ensino-aprendizagem foi desenhada no PAT, realizado no início do ano letivo logo após o período de avaliação inicial.

Assim, o PAT e respetivos planos de etapa cumpriram as orientações do PNEF e do PCEF e, simultaneamente, ajustaram-se às necessidades da turma, nomeadamente nos objetivos, estratégias e atividades definidas para a mesma, resultado dos dados obtidos durante a avaliação inicial e da informação recolhida durante as aulas. Foi, portanto, o principal orientador da preparação direta do ensino pelo professor, atendendo às características específicas da turma (Bento, 1998).

Segundo Rosado (2003) este documento integra a organização, o acompanhamento, a avaliação, as estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular para uma turma ou conjunto de objetivos, estratégias, conteúdos e meios que concretizam o projeto educativo anual para uma turma em particular. O PAT é um plano de perspetiva global que procura situar e concretizar o programa de ensino no local e nas pessoas envolvidas (Bento, 1998).

Portanto, no PAT (Anexo I) estavam presentes os seguintes pontos:

- Os objetivos para cada uma das etapas de formação dos alunos da turma em questão;
- A caracterização da turma com base nos resultados obtidos no estudo de turma;
- A caracterização dos recursos disponíveis para as aulas de Educação Física;
- A descrição das três grandes áreas da Educação Física: Atividades Físicas Desportivas, Aptidão física e Conhecimentos;
- O balanço da avaliação inicial com recurso a uma análise de cariz qualitativo e quantitativo descrevendo de forma sumária o nível de prestação da turma para cada matéria;
- A identificação dos casos particulares de alunos que se destaquem pela necessidade de um acompanhamento mais efetivo e de alunos que se destacam pelo seu elevado desempenho e que possam desempenhar a função de agentes de ensino;
- A aplicação do modelo quantitativo que me permitiu relacionar as matérias entre si, e definir prioridades de intervenção;

- A definição de grupos de nível em cada matéria;
- Os objetivos definidos para cada aluno a partir do PCEF da escola;
- A periodização das matérias, capacidades físicas e conhecimentos;
- As decisões metodológicas que sustentam as opções tomadas e, ainda, as estratégias de atuação.

Analisando o processo de elaboração do PAT, importa referir que as principais dificuldades residiram na falta de experiência e de capacidade de projetar a longo prazo as evoluções dos alunos. Isto refletiu-se em todas as áreas de extensão da Educação Física.

No desenvolvimento da Aptidão Física, o planeamento seguiu uma lógica semelhante à das matérias, diagnosticando as capacidades físicas mais fracas e periodizando-as durante o ano. Foi, igualmente, delineado com base nas etapas mas tendo em conta as interrupções letivas que, consequentemente, poderiam causar um efeito de reversibilidade das capacidades físicas sendo necessário um período de recuperação no recomeço de cada período.

Nos conteúdos da área dos Conhecimentos houve alguma dificuldade na distribuição e domínio dos conteúdos a abordar. Seguidamente, houve a necessidade de fazer um ajustamento ao seu planeamento e penso que a abordagem a esta área de extensão só foi bem conseguida a meio do processo de estágio.

Contudo, penso que o PAT foi um documento muito bem estruturado e que respondia às principais questões, cujo objetivo foi orientar e guiar o trabalho a desenvolver com a turma ao longo do ano letivo e com a possibilidade de ajuste, consoante as evoluções e aprendizagens dos alunos.

3.1.1.2 Plano de etapa

Para Rosado (2003) o modelo de aprendizagem por etapas, caracteriza-se pela existência de um período de avaliação sobre todas as matérias, introdução, aprendizagem e desenvolvimento das aprendizagens e conclusão. Na continuidade desta lógica de organização das aprendizagens, o Núcleo de Estágio decidiu que tal como se tem vindo a realizar, o ano seria organizado em quatro etapas: Avaliação Inicial, Aprendizagem e Desenvolvimento, Desenvolvimento e Aplicação, Consolidação e Revisão. O mesmo autor considera que a distribuição das aprendizagens ao longo do tempo facilita a aquisição e a retenção, permitindo também retirar o máximo rendimento

dos recursos materiais, espaciais e temporais. Assim, realizou-se o planeamento tendo, também, em conta as interrupções e férias letivas, reconhecendo um efeito de reversibilidade das aprendizagens durante estes períodos.

A estruturação dos Planos de Etapa constituiu-se, também, como um momento bastante oportuno para se fazer os balanços das aprendizagens dos alunos bem como das decisões metodológicas tomadas. Neste nível de planeamento foram também redefinidas as matérias prioritárias, processo que tem como consequência o reajustamento da periodização anual realizada no início do ano letivo.

Posto isto, na primeira etapa (Anexo II), etapa de avaliação inicial, o objetivo era realizar uma recolha de informações sobre o nível em que os alunos se encontravam nas diferentes matérias de ensino. O planeamento desta etapa foi realizado considerando os aspetos relacionados com o PCEF, o *Roulement*, a Polivalência dos Espaços e a Turma. Penso que, este período de avaliação inicial foi garantido com bastante sucesso pois foi possível obter dados da avaliação inicial em todas as áreas de extensão – matérias, aptidão física e conhecimentos, o que permitiu sustentar o planeamento anual das diversas áreas de extensão.

A segunda etapa (Anexo III), designada de Aprendizagem e Desenvolvimento teve como objetivo geral a consecução dos objetivos de base que permitiam evoluir nas etapas seguintes. Ao nível das decisões tomadas, nesta etapa, o trabalho realizado foi feito essencialmente através de grupos heterogéneos, da utilização do estilo de ensino recíproco e de uma abordagem eclética das matérias, respeitando a priorização definida.

A terceira etapa (Anexo IV), intitulada de Desenvolvimento e Aplicação, foi marcada pela diferenciação dos objetivos a atingir pelos alunos e concretizada através da formação de grupos homogéneos, ou seja, grupos constituídos por alunos que partilhavam os mesmos objetivos. No planeamento desta etapa houve a necessidade de reajustar alguns níveis dos alunos, uma vez que o seu ritmo de aprendizagem não correspondeu ao que estava prognosticado. Este ajustamento poderá dever-se a uma avaliação inicial menos efetiva, fruto de alguma inexperiência e capacidade de diagnóstico da minha parte.

Por último, na etapa de Consolidação e Revisão (Anexo V) as decisões tomadas foram a formação de grupos homogéneos com o intuito de fazer com que os alunos circulem pelas várias matérias de modo a que fossem avaliados nas suas matérias mais fortes, contribuindo para uma recolha de informação mais eficaz.

Em suma, este trabalho por etapas possibilitou, tal como já referi, o ajustamento dos objetivos propostos no PAT, consoante o ritmo de aquisição das aprendizagens por parte dos alunos.

3.1.1.3 Plano de Unidade de Ensino

Segundo Rosado (2003), as Unidades de Ensino (UE) definem-se como a aula ou um conjunto de aulas agrupadas sobre critérios pedagógicos semelhantes. Neste sentido, o planeamento das UE deverá contemplar um conjunto de decisões que potenciem as aprendizagens dos alunos a partir da aplicação de um mesmo estímulo e/ou suas variantes num determinado período de tempo.

Ao realizar o planeamento das UE's, tive sempre em conta o balanço das aprendizagens anteriores, os objetivos a atingir, os temas e conteúdos a transmitir, a formação dos grupos, a matéria prioritária da UE em questão, as estratégias de condução do ensino e os momentos e estratégias de avaliação formativa e sumativa. Além disso, a polivalência dos espaços bem como de todo o material necessário.

Após uma reflexão com o núcleo de estágio, no que concerne à redução do número de objetivos propostos para cada matéria, no primeiro plano de UE, houve, da minha parte, uma grande preocupação em reduzir a quantidade de objetivos nos planos subsequentes. Assim, em cada plano de UE foram definidos de forma clara os objetivos e estilos de ensino a utilizar.

Em termos operacionais, o agrupamento de três planos de aula num único documento refletiu a preocupação em tornar mais operacional o processo de planeamento, salvaguardando-se sempre as informações que deverão constar de um plano de aula: indicação da estrutura, tempo, objetivos e critérios de êxito dos exercícios, principais erros típicos nas execuções técnicas, formação de grupos, calendarização da avaliação e formas de organização da classe.

Além disso, tendo definido no planeamento anual seis aulas por cada UE, optei por na primeira aula de cada UE dedicar mais tempo à descrição das formas de organização e explicação dos objetivos da unidade, para nas restantes aulas poder rentabilizar esse tempo, obtendo maior tempo de prática.

Relativamente aos exercícios propostos, foi notória a evolução na diferenciação de objetivos dos alunos, recorrendo à realização de exercícios diferentes, e na utilização mais frequente de exercícios contextualizados que se desenvolvem em situação de jogo,

quer nos grupos mais evoluídos quer nos restantes.

Através da seleção de exercícios ao longo das aulas, com um nível de dificuldade progressivo adaptado ao nível dos grupos de alunos, e das condicionantes utilizadas penso ter conseguido a correção didática exigida. Contudo, por vezes poderei não optar pela melhor solução na resolução de um determinado problema/situação, fruto da inexperiência e de todo o processo de formação.

Contudo, tenho de ter atenção a um aspeto importante que considero que deve ser tido em conta no planeamento, que é o facto de, apesar de as UE's serem um conjunto de aulas com organização e objetivos idênticos, dever-se-á tentar criar sempre situações novas de aprendizagem para que as aulas não se tornem desmotivantes para os alunos e também para mim. Penso que isto pode ser ultrapassado através da diversificação dos exercícios, desde que estes respondam aos objetivos propostos. Pois a organização da aula pode variar de aula para aula (e.g. estações, circuitos ou massiva) sem deturpar as matérias e os seus objetivos para a UE.

Como um dos aspetos menos positivo, destaco a alteração do *roulement* em relação ao ano passado. Segundo o decidido pelo GEF, no início do ano, as rotações pelos espaços tinham a duração de uma semana e não duas como no ano transato. Ou seja, isto fez com que as duas semanas que compõem a UE estivessem separadas por algumas semanas, fazendo com que não houvesse uma continuidade na aprendizagem dos alunos, não indo ao encontro do conjunto de decisões que contemplam uma UE.

Outro aspeto sobre o qual importa refletir é o facto de, para o 8º ano de escolaridade, haver uma diferença na duração das duas aulas (i.e. uma aula de 90 minutos seguida de outra de 45 minutos). Esta diferença interferiu, nomeadamente, no tempo de instrução, tempo de prática, utilização do material e na abordagem das matérias. Na lecionação da turma 12º ano (inserida na Semana a Tempo Inteiro), tive a oportunidade de constatar a mais-valia que é dar duas aulas de 90 minutos, que seria o ideal para o ensino básico.

3.1.1.4 Plano de Aula

Apesar das vantagens apresentadas acerca do planeamento de nível macro, muitos professores só concebem a ideia e a necessidade de planeamento e preparação do ensino unicamente em relação com a aula (Bento, 1987). Assim sendo, o plano de aula assume uma importância fulcral no processo de planeamento.

Neste sentido, ao longo do ano, houve uma melhoria na conceção dos planos de aula. Pois, inicialmente, foi dada mais atenção às questões organizativas para que este documento servisse de suporte na condução da aula e no cumprimento dos objetivos da mesma. Essas melhorias foram sentidas ao nível das estratégias a utilizar, onde registo no plano de aula algumas das estratégias que pretendo aplicar durante as aulas e pequenas informações como *feedbacks*, componentes críticas de gestos técnicos ou alguns elementos específicos de cada aula. Além disso, os planos de aula foram sofrendo algumas alterações relativamente aos exercícios propostos e a variáveis como a dinâmica de aula (e.g. equilíbrio entre exercícios analíticos e formas jogadas), relação entre primeira aula da semana (90') e segunda aula da semana (45') devido à rotação semanal, equilíbrio entre exercícios em que é preciso mais ou menos atenção por parte do professor e informação que deve ser transmitida sobre os mesmos à turma ou aos grupos mantendo um bom tempo de empenhamento motor.

Estas alterações, tiveram o objetivo de tornar o documento algo mais útil e mais completo para consulta e preparação da aula e, ao mesmo tempo, de o tornar mais explícito e sucinto, com objetivos muito claros e perceptíveis a qualquer pessoa que necessite dar uma aula minha. Uma vez que existia uma melhor preparação da minha parte sobre os conteúdos abordados na aula e alguma experiência conseguida neste curto espaço de tempo, a utilização do plano de aula durante a aula não foi necessária. Tal situação não inviabiliza possíveis alterações consoante aquilo que realmente decorreu em cada aula da UE, no sentido de cumprir os objetivos propostos para a mesma. Apesar disto, deverá haver uma melhoria ao nível das estratégias a utilizar, já que na prática aplico-as, mas nem sempre aparecem mencionadas no plano.

Em síntese, considero que esta operacionalização do plano de aula foi essencial, principalmente, nas matérias onde não tinha tanto conhecimento como, por exemplo, a ginástica ou a patinagem, onde a identificação prévia de *feedbacks* associados aos erros mais comuns foram uma grande ajuda na minha intervenção sobre as tarefas e as ações dos alunos. Por outro lado, diferenciando o plano de aula com o plano de UE, penso que na UE devem estar discriminadas todas as componentes críticas e critérios de êxito de uma determinada ação técnica e no plano de aula deve estar apenas selecionado aquilo a que quero dar mais atenção para determinado grupo de alunos, tornando o processo mais simples e operacional. Por último, considero que é muito importante estar preparado para alguns constrangimentos de última hora (e.g. condições climatéricas, ausência de um número elevado de alunos, falta de material para alguma matéria, etc.), devendo o professor ter sempre um plano ou estratégia alternativa.

3.1.1.5 Articulação entre os diferentes níveis de planeamento

Segundo Bento (1987), apesar das particularidades dos níveis e da diversidade dos documentos de planeamento, a relação entre eles deve ser evidente. Assim, como documentos de planeamento que são, a sua coerência e diferenciação consoante a evolução dos alunos é absolutamente necessária.

Neste sentido, o PAT engloba a sequenciação dos objetivos ao longo das etapas de formação para cada grupo de alunos, garantindo deste modo a diferenciação e progressão do ensino. Todas as decisões de carácter geral encontram-se definidas neste plano, pelo que, à medida que os documentos se particularizam a um determinado período, especificam-se as decisões inerentes ao mesmo. Assim, a coerência entre os diferentes níveis de planeamento foi sempre bem conseguida.

Com base nos diagnósticos da avaliação inicial e da avaliação formativa, foram realizados, em cada um dos planos de etapa, um balanço para cada um dos alunos em cada uma das matérias. Foi identificado o nível diagnosticado na avaliação inicial, o nível atual e o nível prognosticado. Deste modo, foi sempre possível identificar casos críticos, redefinir prioridades de ensino e estabelecer orientações para os níveis planeamento inferiores. O PAT é, portanto, um documento passível de ser alterado ou reajustado, com base nas avaliações contínuas realizadas pelo professor, tendo sempre em vista, a otimização do processo ensino-aprendizagem.

3.1.2. Condução do Ensino

A condução do ensino é o fator mais preocupante na formação de um professor estagiário, dado a inexperiência no ensino, em que a preocupação está apenas no aperfeiçoamento do acompanhamento das aulas.

Segundo o PNEF, reconhece-se ao professor a responsabilidade de escolher e aplicar as soluções pedagógicas e metodologicamente mais adequadas para que os efeitos na atividade do aluno correspondam aos objetivos dos programas, utilizando os meios que lhe são atribuídos para esse fim. Como nos diz Rosado (2003), as estratégias de ensino são a forma como se organizam os meios, de modo a alcançar os objetivos definidos.

Assim, neste subcapítulo, irei refletir sobre as competências relacionadas com a gestão e condução da aula. Estas competências prendem-se com a organização da aula, a utilização de estratégias de ensino, a forma e o conteúdo da instrução, o

acompanhamento da atividade e o *feedback* pedagógico, o controlo e a prevenção da disciplina, o clima de aula e gestão do conteúdo das tarefas. Farei, também, uma abordagem à Observação e à Semana a Tempo Inteiro.

3.1.2.1. Organização, Gestão e Estilos de Ensino

Em relação à Organização da Aula, as estruturas organizativas e os procedimentos de gestão da aula foram as minhas preocupações iniciais. Logo nas primeiras aulas, foi estabelecido o local de reunião de início e final da aula em cada um dos espaços. Algumas vezes, para acelerar a reunião da turma, fazia a contagem dos segundos que os alunos demoravam a reunir em voz alta, para ver quem era o último a chegar ou para dizer à turma quanto tempo perdíamos para reunir. Penso que os alunos reagiram bem a esta estratégia, utilizada só quando era estritamente necessário, para não perder o seu efeito.

Outra estratégia que utilizei foi combinar com os alunos a hora para começar a aula. Assim, os alunos sabiam que após cinco minutos eu realizava a chamada atribuindo um ponto na folha das atitudes para quem estivesse presente. Quem não estivesse presente teria mais cinco minutos para se apresentar, caso contrário teria falta. Porém, esta estratégia podia ter sido utilizada logo desde o início, pois nas primeiras aulas houve um grupo de alunos que chegava constantemente atrasado e só com esta estratégia passaram a chegar à hora marcada.

Dos procedimentos organizativos saliento, ainda, algumas decisões como a definição de uma estrutura geral da aula (preleção inicial, aquecimento, parte principal da aula - organizada por estações ou de forma massiva e retorno à calma) e definição de alguns gestos para as rotações ou para os alunos reunirem.

Em relação ao material, principalmente, durante o primeiro período, procedia à montagem e desmontagem do material com a ajuda dos alunos, pois para além de ser mais rápido, tentava assegurar a autonomia dos alunos, tentando criar, no início do ano letivo hábitos de responsabilização dos alunos na organização (Onofre, 1995). Por outro lado, ao delegar algumas tarefas aos alunos, ficava mais livre para controlar os alunos que estão em momentos de espera e, por isso, propícios a comportamentos de desvio (Marques, 2004). Houve, também, a intenção de explicar que tipo de material iríamos usar em cada espaço, como se fazia a sua montagem e desmontagem e onde se arrumava. Neste capítulo faltou alguma eficácia, na medida em que não consegui fazer chegar a informação a todos os alunos, pelo que os alunos que participavam nesta tarefa

eram normalmente os mesmos.

Um dos aspetos mais importantes na organização da aula, foi a utilização do quadro como meio auxiliar de ensino em praticamente todas as aulas. Este instrumento permitiu-me rentabilizar o tempo de instrução inicial e garantir uma melhor compreensão por parte dos alunos. Pois os professores mais eficazes gerem melhor o tempo que dispõem nas aulas (Marques, 2004). Assim, o quadro servia para descrever o que ia ser abordado na aula, os respetivos grupos de trabalho, as rotações e, por vezes, os objetivos para cada grupo de nível (e.g. ginásticas). Pontualmente era utilizado, também, para demonstrar alguma ação relacionada com as movimentações dos jogos desportivos coletivos (e.g. futebol, andebol ou basquetebol). Segundo Zabalza (1987), os meios técnicos podem facilitar, se bem utilizados, a melhoria da qualidade de ensino, o rendimento e a satisfação pessoal do aluno.

No sentido de uniformizar métodos de ensino que reunissem determinadas características Muska Mosston (Onofre, 2009) agrupou os estilos de ensino encontrados nas aulas de Educação Física em duas grandes categorias: convergentes e divergentes. A diversificação dos estilos utilizados pelo docente poderá constituir uma mais-valia para o ajuste consoante a matéria e/ou momento da aula e ainda poderá trazer benefícios ao nível da motivação dos alunos. Penso que existe uma boa consciencialização da minha parte sobre estes aspetos.

Assim, as estratégias de ensino utilizadas ao longo do ano letivo variaram tendo em conta a capacidade de autonomia dos alunos. Apesar da turma se ter revelado empenhada e cooperante nas tarefas da aula, isso não acontecia inicialmente. Perante esta situação no início do ano letivo, sendo uma fase de afirmação de liderança do professor e pela necessidade de um controlo eficaz da turma, o estilo de ensino que mais utilizei foi o estilo por comando. Os estilos utilizados, foram progredindo para formas mais divergentes como a descoberta guiada, principalmente na área dos conhecimentos e no ensino recíproco através da formação de grupos heterogéneos, nos quais os alunos mais aptos em determinadas matérias auxiliavam aqueles que apresentavam maiores dificuldades. Esta função atribuída a alguns alunos foi-lhes sempre comunicada, para que estes se empenhassem e percebessem o papel importante que esta função tinha na sua evolução mas também na dos colegas.

Relativamente à diferenciação do ensino, esta começou por ser realizada fundamentalmente através do *feedback*, da criação de situações de progressão, da formação de grupos de nível, inserindo condicionantes de dificuldade/facilidade nos

exercícios, consoante o grupo de alunos em causa e focando as aprendizagens nas carências apresentadas e de acordo com as respostas dos alunos. A inclusividade e a diferenciação dos processos de treino deverão estar de acordo com as possibilidades e limitações de cada um tal como preconiza o PNEF.

3.1.2.2. Instrução

Segundo Sarmiento, Veiga, Rosado, Rodrigues & Ferreira (1998), o professor deve treinar as suas preleções antes de as levar à prática, pois o ato de comunicar deve ser planeado e ensaiado. Deste modo, o planeamento da instrução é um processo indispensável à qualidade da mesma. Este processo deve ter em conta as características particulares de cada espaço. No caso da ESFN, os espaços de aula apresentam características diferentes. Assim, o pavilhão não reúne condições de preleção favoráveis quando é utilizado por mais do que uma turma, pois a acústica do pavilhão não é a melhor, fazendo com que haja muito ruído. Apesar disto, consegui ajustar o meu tom de voz a esta condicionante. Por outro lado, o ginásio, por ser um espaço de dimensão menor, e o espaço exterior, pelo silêncio que existe durante o período de aulas, foram diagnosticados como os mais indicados para a realização de preleções com maior duração.

Em relação à instrução inicial, eram sempre transmitidas as informações de forma objetiva e sucinta. Segundo Rosado & Mesquita (2009), as preleções longas devem ser evitadas, para não consumir o tempo da aula em detrimento do tempo de prática de aprendizagem. Esta instrução deve ser clara e objetiva provocando uma maior retenção de informação por parte dos alunos. Além disso, fazia referência às aulas anteriores e projetava as aulas seguintes, criando uma ligação/encadeamento entre aulas. A informação no início das sessões deve-se caracterizar pela apresentação dos objetivos da sessão, fazendo a “ponte” com aulas anteriores e futuras, contextualizando assim a sessão; pela apresentação dos conteúdos propriamente ditos, principalmente novas informações; pela apresentação das condições de realização e das normas organizativas como por exemplo a formação de grupos ou sistema de rotação; e, por último, pelo questionamento como forma de controlo da compreensão da informação (Rosado & Mesquita, 2009). No que concerne à instrução, no final da aula, era sempre realizado um balanço da aula e, caso fosse necessário, elogiado ou repreendido o comportamento geral da turma. Penso que esta estratégia teve bons resultados.

Um dos fatores mais positivos na instrução, foi a capacidade que demonstrei na adaptação da linguagem ao ano de escolaridade, com intuito de despertar a atenção dos

alunos recorria a uma linguagem acessível e facilmente perceptível. Segundo Cruz (1994), os professores mais eficazes são aqueles que utilizam uma linguagem mais compreensível na instrução. Tive sempre preocupação em utilizar uma terminologia adequada, recorrendo a exemplos práticos do quotidiano e com ajuda de meios auxiliares de ensino. O tom e colocação de voz bem como as dinâmicas discursivas foram muito bem conseguidos, atendendo ao bom nível de atenção e concentração que consegui por parte dos alunos.

Os meios auxiliares de ensino (e.g. quadro móvel) foram sempre utilizados como auxílio dos momentos de instrução. A este respeito, Onofre (1995), releva o papel dos meios auxiliares de ensino, informação visual, como complemento à informação verbal, justificando-o pelo facto da primeira ser mais concreta e sincrética do que a segunda. Neste sentido, saliento como aspeto positivo a utilização deste instrumento nas preleções, como um importante auxílio à instrução verbal. Pontualmente, foi utilizado, também, para explicar as movimentações que os alunos tinham que fazer em alguns exercícios (e.g. andebol), facto que despertou a curiosidade, interesse e atenção dos alunos. Relativamente à forma como é comunicada a informação, sugere-se que o professor privilegie a utilização da modalidade visual (e.g. quadro), utilizando para o efeito as demonstrações. A informação visual é seguramente mais eficaz do que o tradicional hábito de informação verbal (Onofre, 1995).

Outra das melhorias evidentes na condução do ensino foi a transmissão oral aos alunos sobre quais os objetivos dos exercícios e também os critérios de êxito. Além disso, fazia referência ao nome do exercício, às principais componentes críticas e aos erros típicos de execução. Pois segundo afirma Rosado & Mesquita (2009), deve haver em entendimento claro por parte dos alunos de todos estes indicadores e ainda a dinâmica organizativa que sustenta essa prática. Os mesmos autores afirmam ainda que os professores mais eficazes são claros e recorrem com frequência à demonstração e à emissão de palavras-chave apropriadas. Ganha assim relevância a seleção dos alunos com maior nível de desempenho em cada matéria, de modo a exercerem a função de agentes de ensino, para que os restantes alunos tenham a oportunidade, sob a minha orientação, de observar um modelo correto de execução, tornando-se um fator motivador, correspondendo este a um dos seus pares. Normalmente, utilizava os alunos para demonstrar o exercício, ao mesmo tempo que dava a instrução, exemplificando só no caso de os alunos não serem capazes de demonstrar corretamente. Pois, para uma maior retenção de informação, o ideal é associar a demonstração e a instrução, tendo estas funções complementares (Godinho, Mendes, Melo & Barreiros, 2002).

Por último, como fator menos positivo, destaco a instrução relativa à área dos conhecimentos. Penso que comecei a intervir nesta área um pouco tardiamente, pois exigiu algum estudo prévio em relação aos conteúdos que iria abordar. Contudo, penso que adquiri uma boa capacidade de planear e gerir os conteúdos a lecionar nesta área, tal como nas outras áreas de extensão.

3.1.2.3. Acompanhamento da atividade e Feedback pedagógico

O acompanhamento das atividades propostas foi sempre auxiliado por uma boa fragmentação das componentes críticas da aprendizagem dos alunos em vários exercícios, o que facilitou não só a minha observação e diagnóstico mas também a minha intervenção pedagógica ao nível da correção de erros e utilização de *feedback*. Assim, uma vez superada a fase de gestão da aula, comecei a trabalhar de forma a fornecer *feedback's* cada vez mais adaptados e úteis às dificuldades individuais dos alunos. Deste modo, Rosado & Mesquita (2009), definem o *feedback* pedagógico como um comportamento do professor de reação à resposta motora de um aluno, tendo por objetivo modificar essa resposta no sentido da aquisição ou realização de uma habilidade. Contudo, o *feedback* para a turma poderia ter sido mais vezes utilizado, havendo uma certa tendência da minha parte em focar-me no individual, ou para pequenos grupos.

Além disso, tal como nas instruções, houve a preocupação de utilizar linguagem adequada aos alunos mantendo um discurso simples, compreensível e acessível. O cuidado relativamente à quantidade e tipo de informação transmitida aos alunos é algo que tenho sempre em consideração.

Tendo ficado resolvidas as questões organizativas da aula na 1ª Etapa de formação, verificou-se uma maior preocupação com as reais aprendizagens dos alunos, focando a minha intervenção no desenvolvimento do desempenho dos alunos. Houve, também, um maior empenho da minha parte em pesquisar e estudar previamente os conteúdos das matérias a abordar, de forma a conseguir mais facilmente dar *feedbacks* de qualidade. Tal como afirma Rosado & Mesquita (2009), a qualidade da correção depende da competência de diagnóstico do professor.

Ao nível da observação e da deteção do erro, sinto que evoluí bastante ao longo do ano, dando *feedbacks* com mais frequência e especificidade em relação ao desempenho de cada aluno e mostrando o que estavam a realizar incorretamente e a forma correta de execução. Numa fase mais avançada da aprendizagem, os *feedbacks*

prescritivos e descritivos devem ser privilegiados (Marques, 2004).

Notou-se, ao longo do ano, uma maior variabilidade de *feedbacks* utilizados e dirigidos ao erro que o aluno demonstra no momento. Com isto pretendia que a mudança fosse efetiva e que a minha correção não fosse uma correção generalista, ou seja, que servia a todos os alunos (apesar de isto acontecer e não estar incorreto).

Os ciclos de observação-*feedback* foram, também, utilizados em grande parte das aulas. Compreendo o ciclo de *feedback* como um conjunto de quatro ações que o professor realiza perante o desempenho do aluno: Observação do desempenho, *feedback* (verbal, visual, misto), nova observação e reavaliação. Assim, após cada informação de retorno emitida pelo professor, este deve acompanhar a atividade que o aluno desenvolve após ter recebido o *feedback* e realizar uma nova avaliação (Marques, 2004).

Uma das razões para não ter tido muitos casos de indisciplina, a meu ver, justifica-se no facto de os meus *feedbacks* à distância, aliado a uma boa colocação da voz, terem sido bastante frequentes, fazendo com que os alunos sentissem a presença do professor, mesmo estando longe. Em relação à forma como me deslocava no espaço da aula tive sempre o cuidado de circular pelos espaços (e.g. estações) e manter-me numa posição onde conseguisse ter uma visão global da turma evitando, também, comportamentos de indisciplina. Neste momento consigo parar, observar determinado grupo ou aluno para poder descortinar algum erro e, posteriormente, corrigir e verificar se o *feedback* sortiu efeito ou não. A ajuda aos alunos não deverá esgotar-se na informação de como fazer, devendo ser completada por um acompanhamento sistemático da atividade dos alunos (Onofre, 1995).

3.1.2.4. Disciplina

Quanto à disciplina na sala de aula, apesar de a turma ter alguns alunos que poderão ser algo indisciplinados, não só na Educação Física, mas também noutras disciplinas, considero que consegui controlar a turma para que os alunos não prejudicassem o normal funcionamento da aula e os colegas nas suas aprendizagens. Tive sempre presente, quando estava perante comportamentos de desvio ou fora da tarefa, que estava a lidar com alunos do 8º ano, e com alunos com características próprias, como é o caso de alguns alunos que têm algumas doenças ou são provenientes de bairros problemáticos, pelo que lidei de forma diferenciada com os alunos, respeitando as suas características individuais e o tipo de comportamento. Sobre este último ponto,

tive em consideração os dois tipos de comportamentos defendidos por Rosado & Mesquita (2009). Este caracteriza os comportamentos fora da tarefa como falta de participação do aluno numa atividade sem que este perturbe o próximo. Já comportamentos de desvio são todos os que impedem a continuação da atividade por parte de um ou vários participantes.

Como tal, a fim de auxiliar o processo avaliativo sumativo, foi criada uma ficha de atitudes onde era registada a pontualidade, assiduidade e o seu empenho/cooperação durante cada aula. Esta ficha foi dada a conhecer aos alunos no sentido de obterem melhores resultados nestes três itens. Além deste aspeto, em grande parte das aulas, principalmente no 1º período, aproveitei para relembrar as regras e rotinas da aula (e.g. cabelos apanhados, objetos de adorno não são permitidos, pontualidade) utilizando por vezes os alunos cumpridores para enfatizar este aspeto. Pois, é importante, a fim de evitar comportamentos inapropriados, que o professor motive os comportamentos apropriados através de interações positivas (Marques, 2004). Apesar disto, penso que deveria ter havido um maior controlo da minha parte visto que alguns alunos nem sempre cumpriram algumas destas regras.

Outras estratégias utilizadas para controlar a indisciplina foram a gestão dos silêncios nos momentos de instrução, relatório de aula para os alunos que não podiam realizar a parte prática, sanar os comportamentos de desvio na origem e a aplicação de sanções (e.g. inibição da prática de aula) sempre que tal se justificava. Por outro lado, recorria ao olhar diretivo, controlo firme do tom e volume da voz traduzindo estados que não deixassem dúvidas aos alunos sobre a reprovação das atitudes ou comportamentos de desvios e/ou fora da tarefa.

Além disso, procurei sempre realizar aulas com uma organização adequada, com reduzidos dos tempos de espera e de organização, aumentando o tempo de empenhamento motor e, conseqüentemente, a redução dos comportamentos inapropriados. Deste modo, tendo em conta o elevado número de alunos da turma, tive sempre a preocupação de diminuir os tempos de espera, utilizando para isso várias estações de trabalho em simultâneo e, principalmente nas ginásticas, trabalho de condição física em concomitante. Pois, nos momentos de atenção à informação e de atividade motora, os comportamentos de indisciplina têm uma menor incidência (Rosado, 1998). Houve, também, um cuidado na formação de grupos, tendo em conta o conhecimento que fui adquirindo dos vários alunos, durante as aulas e através do Estudo

de Turma, procurei sempre não propiciar a relação entre alunos que frequentemente evidenciavam comportamentos inapropriados.

Estas estratégias vão ao encontro do que refere Rosado (1998), que afirma que a gestão da disciplina resulta de uma utilização criteriosa de técnicas e métodos, do estabelecimento de relações positivas, do bom uso da autoridade, de uma boa organização e planificação, da organização de sessões interessantes e adequadas ao nível dos atletas.

Por fim, penso que uma liderança muito permissiva pode ser aliciante para os comportamentos desviantes. Ao invés, uma liderança demasiado autoritária, diretiva, pode condicionar o desenrolar da aula e o clima, no caso de algum episódio de indisciplina. Ou seja, é necessário um equilíbrio entre estes dois registos. Penso que esta estratégia foi bem conseguida, suportada em grande parte pelo diálogo que ia mantendo com os alunos, principalmente os mais problemáticos.

Penso que esta relação de proximidade com os alunos aliado a um estilo de liderança assertivo, potenciou um bom clima de aula e, de igual forma, deixou-me mais liberto para intervir de forma mais eficaz em questões mais técnicas da condução de aula (e.g. observação, *feedback*).

Por outro lado, sempre que houve alunos com comportamentos de indisciplina reincidentes, onde a repreensão momentânea que eu tinha já não era suficiente, optei sempre por abordar esse aluno individualmente, sem que os colegas ouvissem e criando um ambiente calmo e reflexivo entre mim e esse aluno. Algumas experiências demonstram que os comportamentos inapropriados são mais facilmente modificados quando o professor os resolve em privado com o aluno (Onofre, 1995).

3.1.2.5. Clima

Como já referido, foi atingido um equilíbrio entre o controlo da disciplina, a postura de liderança e a relação emocional com os alunos, o que me permitiu elevar o clima positivo da aula. Dito isto, penso que esta foi uma competência que me preocupou bastante ao longo do ano, visto ser muito importante, a existência de uma boa relação com os alunos, fazendo-os ver que me importo com eles e com a sua evolução tanto nas aulas, como fora delas. Desde logo, assumi uma postura descontraída e acessível para os alunos pelo que penso ter conseguido um bom clima de aula e, ao mesmo tempo, um respeito mútuo. Para isso, foi importante a existência de uma boa relação entre o professor e os alunos, entre alunos e entre os alunos e as tarefas aplicadas.

Neste sentido, segundo nos afirma Onofre (1995), o clima numa sala de aula vai para além da relação entre o professor e o aluno. Também a relação dos alunos entre si e a relação destes com as tarefas propostas nas aulas condicionam o clima. Cabe ao professor potenciar uma aproximação afetiva positiva entre si e os alunos, entre os alunos e as matérias e dos alunos entre si.

Deste modo, para a promoção de um bom clima na sala de aula, os alunos devem sentir que o professor gosta do que ensina; devem sentir o interesse do professor por eles; o professor deve confiar na capacidade de aprendizagem dos alunos; deve individualizar as intervenções tratando sempre os alunos pelo nome; deve utilizar sinais de contentamento com frequência, recorrendo à comunicação por gestos; deve ser atento aos problemas pessoais dos seus alunos (Marques, 2004).

Nesta relação professor-aluno, utilizei o humor, os elogios, o encorajamento, a novidade, o *feedback* positivo, os gestos, o contato físico e o interesse pelos alunos para potenciar um clima positivo na aula. Penso que alguns destes fatores são também características da minha personalidade e poderão fazer parte do meu perfil enquanto professor, tal como se pode verificar na observação inter-estagiários. Tendo em consideração estas características de personalidade, considero que durante a minha prática profissional terei que desenvolver outras características. Pois o contexto assim o poderá exigir.

Por outro lado, um fator determinante para a boa relação existente entre mim e os alunos, foi o cuidado que tive em dar atenção a todos os alunos, principalmente àqueles que passam despercebidos por serem mais tímidos ou por terem mais dificuldades na execução dos exercícios. Dediquei bastante tempo a esses alunos, algumas vezes participando nos exercícios com eles, outras através de vários ciclos de *feedback* ou ficando algum tempo perto deles permitindo que se sentissem mais seguros e apoiados. Foi clara a evolução destes alunos, pois para além do nível de desempenho deles ser bastante reduzido, perderam o receio de fazer algumas matérias e adquiriram o gosto pela prática da atividade física. O nível de empenhamento das alunas que apresentavam claras dificuldades motoras foi, também, determinante para o seu sucesso. Este empenhamento foi reconhecido e elogiado por mim.

Na relação dos alunos entre si, o primeiro passo foi a análise dos testes sociométricos, inserida no Estudo de Turma. Através desta análise, verifiquei que há alunos na turma que são completamente rejeitados pelos colegas e, em contrapartida, há outros que são claramente os mais preferidos. Estes factos foram tidos em conta para o

resto do ano letivo e foram bastante úteis na formação de grupos, no trabalho a pares e nas dinâmicas de grupo. Por outro lado, para promover a relação entre os alunos utilizei os jogos de equipas e alguns exercícios lúdicos de modo a aumentar a interação, recreação e clima entre os alunos.

Na relação entre os alunos e as matérias, uma das situações que me apercebi no início do ano, era que tinha alguns alunos que não gostavam de algumas matérias da disciplina de Educação Física. Para inverter esta situação, tentei sempre realizar exercícios motivantes para todos os alunos, para que todos pudessem evoluir e passar por muitas situações de sucesso, e criar exercícios adaptados ao nível dos alunos, aumentando o grau de dificuldade ao longo da aula e ajustando os exercícios quando necessário. Este era um aspeto indispensável para as aulas decorrerem sem problemas e com todos os alunos empenhados. É fundamental uma diversidade de solicitações de aprendizagem, adequadas ao nível dos alunos, tendo em conta que só se pode aprender aquilo que não se sabe fazer (Onofre, 1995). A este respeito, a organização da aula por estações e com várias matérias a decorrer em simultâneo garante uma diversidade de estímulos que potencia o empenho e a satisfação dos alunos na atividade.

Neste sentido, com o decorrer das aulas, houve claramente um maior empenho por parte dos alunos em todas as matérias. A criação de desafios, a forma positiva com que abordava as matérias e uma melhor relação e cooperação entre os alunos constituíram-se também como aspetos relevantes para aumentar a motivação nestas matérias. O entusiasmo causa um aumento da motivação, do interesse, da atenção, da capacidade de trabalho e da qualidade das relações humanas que se estabelecem (Rosado, 1998).

Com estas estratégias, penso ter conseguido garantir um elevado grau de entusiasmo e empenho dos alunos, na maioria das matérias, durante todo o ano letivo. Por outro lado, deverei melhorar ao nível das progressões pedagógicas, uma vez que senti algumas dificuldades em fazer evoluir os alunos mais fracos nas matérias que menos domino (e.g. Voleibol, Dança e Patinagem). Apesar de ter efetuado algum estudo autónomo quer através da bibliografia quer através de alguns colegas mais experientes e conhecedores destas matérias, poderei ainda melhorar bastante para me tornar um professor mais eclético e competente.

Em suma, relativamente ao clima de aula, penso que melhorei bastante desde o início do ano, utilizando cada vez mais a afetividade positiva e o *feedback* positivo e motivacional com o objetivo de melhorar as aprendizagens dos alunos. Quaisquer que

sejam os objetivos propostos ter-se-ão sempre mais possibilidades de os alcançar quando se garanta um clima positivo (Onofre, 1995).

3.1.2.6. Gestão do Conteúdo das Tarefas de Aprendizagem

O sucesso da aprendizagem dos alunos está dependente da qualidade do meu desempenho. Esta depende da capacidade do professor em estudar as circunstâncias de cada situação e assim selecionar e aplicar as formas que mais se adaptem com o contexto que se lhe apresenta (Marques, 2004). Deste modo, no que respeita ao valor das atividades propostas, considero que de uma forma geral concorrem para os objetivos que se pretendem desenvolver. Nos jogos desportivos coletivos foram utilizados exercícios critério e formas jogadas, onde os alunos desenvolveram não só as ações técnicas, mas também o pensamento tático que dão significado ao seu entendimento do jogo. Esta estratégia tem permitido a alguns alunos com dificuldades técnicas atingir níveis de jogo mais elevados, para além do aumento consequente da motivação dos mesmos. Nas matérias em que a execução técnica é mais determinante, ganha relevância a capacidade do professor conseguir desdobrar as situações globais em situações de progressão pedagógica, como se pode verificar no caso das ginásticas e do salto em altura.

Por outro lado, quando as atividades propostas não atingiam os seus objetivos, houve a necessidade de fazer o reajustamento das tarefas. Neste sentido, consoante as dificuldades dos alunos foi realizada uma reformulação das tarefas introduzidas, em grande parte das aulas, principalmente nas matérias (e.g. jogos desportivos coletivos, ginástica e atletismo) onde os alunos apresentavam mais dificuldades. No que concerne à ginástica, é nesta matéria que os alunos têm maior tendência para ter comportamentos de indisciplina e maior desmotivação por não gostarem da matéria, pelo que experimentei várias estratégias, progressões e ajudas que, apesar de alguma resistência por parte de alguns alunos, têm surtido efeito. Aos alunos que superavam as componentes críticas definidas para a aula propunha outras metas a atingir existindo, por vezes, dois exercícios diferentes na mesma estação para a mesma matéria dedicados a alunos com níveis distintos.

3.1.2.7. Observação

Na procura de intervir mais incisivamente no processo de condução do ensino, nas competências de diagnóstico e análise das situações-problema do ensino e na

construção de soluções mais adequadas à sua superação foi realizado um projeto de observação inter-estagiários.

Para cumprir estes objetivos, recorreu-se à utilização de dois sistemas de observação: Sistema de Observação do Clima de Aula (SOCA) e Sistema de observação do Comportamento do Professor (SOCP). A escolha do SOCP justifica-se pelo facto de querer estudar e analisar o meu comportamento enquanto professor num ambiente escolar. O objetivo era traçar um perfil com base na observação dos comportamentos mais frequentes. Quanto ao clima, o intuito era tentar perceber se havia diferenças no meu comportamento e no comportamento dos alunos de uma turma para a outra. Além disso, averiguar qual das categorias do SOCA se verifica mais nas minhas aulas.

A aplicação dos sistemas de observação foi realizada pelos restantes professores do núcleo de estágio com recurso a filmagens. Assim, foi realizada uma comparação entre duas aulas do 8º ano de escolaridade, com a duração de 90', sendo que uma das aulas foi dada à turma que leciono e a outra a uma turma lecionada por um colega de estágio. O objetivo era, também, tentar perceber se existem grandes diferenças entre estas.

Assim, relativamente ao Clima verificou-se que há uma utilização preferencial dos elogios e encorajamentos nas minhas aulas independentemente da turma. Este é o perfil que adoto normalmente nas minhas aulas utilizando o *feedback* positivo e a motivação para que os alunos superem as suas dificuldades e tenham um bom empenhamento nas aulas. Segundo Rosado & Mesquita (2009), os fatores que demonstram maior relevo para a promoção de um clima de aula positivo consistem na capacidade que o professor tem em estabelecer uma boa relação interpessoal entre o aluno o professor, entre os alunos da turma e ainda entre os alunos e a matéria de ensino.

Além disso, verificou-se também a utilização frequente da identificação do aluno, ou seja, a interação com o aluno utilizando o seu nome, em ambas as turmas analisadas. Pois tento sempre individualizar os *feedbacks* de forma a ser mais assertivo nas correções ou no encorajamento dos alunos. A este respeito, penso que recorro mais ao *feedback* individual ou em pequenos grupos do que para a turma. Este aspeto é algo que posso melhorar através de uma maior variação na direção do *feedback*.

Por outro lado, comparando o meu comportamento nas duas turmas, averigui que, na turma que leciono habitualmente, verifica-se uma maior interação com os alunos através dos seus nomes e uma maior manifestação de aproximação relacional através do contato físico, devido a haver um maior conhecimento dos alunos e uma relação mais

próxima entre professor e aluno.

No que concerne ao comportamento do professor, verifica-se um maior tempo dedicado à instrução e observação. Isto revela uma preocupação em intervir relativamente às matérias de ensino ou à forma de realização do exercício e, também, em utilizar períodos de tempo para observar e estar atento ao desempenho dos alunos na aula.

Além disso, uma vez que se registou pouco tempo dedicado à organização das aulas, a percentagem de *feedbacks* ficou um pouco aquém do esperado. A este nível tenho consciência que poderei melhorar embora haja um bom tempo dedicado à instrução que poderá servir, também, para interrogar os alunos sobre o que fizeram, como o fizeram e para avaliar, descrever ou corrigir as suas prestações.

Por último, importa salientar o facto de que não foram efetuados registos de afetividade negativa o que também subscreve o clima de aula positivo que tem havido desde o início do ano. Segundo Onofre (2000), os professores eficazes distinguem-se pela forma como se relacionam com os alunos e como estimulam o seu relacionamento com a matéria de ensino. O mesmo autor acrescenta ainda que estes têm uma relação mais humana com os alunos e transmitem um nível mais elevado de expectativas. Por outro lado, os professores menos eficazes tendem a depreciar e ridicularizar os alunos, utilizando com mais frequência o castigo corporal ou os conteúdos como meio de punição.

Em suma, sinto que é necessário refletir e consciencializar sobre a importância das minhas intervenções e que o propósito fundamental destas, é o facto de mudarem comportamentos ou fazerem os alunos compreenderem o que de facto é necessário para obterem o sucesso.

Por último, fazendo referência a outra competência da observação e análise de intervenção pedagógica, foi realizada a atividade visita inter-escolas. Esta constituiu-se como uma experiência profícua e agradável no sentido em que me deu a conhecer outros contextos escolares, bem como outras estratégias de ensino utilizadas.

Por outro lado, ter aulas observadas pelos meus orientadores de estágio quer de escola, quer de faculdade, e pelos meus colegas de estágio foi uma mais-valia para a configuração de um processo organizado de intervenção no que diz respeito à sala de aula. Há inúmeros aspetos a ter em conta dada a complexidade de sistemas de interação existentes dentro de uma sala de aula, mas o facto de terem apontado erros ou

estratégias levou-me à procura da melhor forma de colmatá-las. Tentando com isso corrigir os erros e fazer com que estes não fossem repetidos, promovendo uma melhoria significativa da minha ação dentro do processo de ensino.

3.1.2.8. Semana a tempo inteiro

A Semana a Tempo Inteiro foi sem dúvida uma experiência muito enriquecedora, pois além de permitir vivenciar um horário completo de professor, possibilitou-me ainda interagir com outros alunos, de diferentes faixas etárias. Deste modo, foi ótimo para testar a minha intervenção em contextos completamente distintos, onde os objetivos dos alunos também são completamente distintos como é o caso do 8º e do 12º ano.

Deparei-me com turmas bastante diferentes, desde os níveis de aprendizagem dos alunos, ao comportamento em sala de aula, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, entre muitas outras características, o que me permitiu trabalhar várias competências dos dois ciclos de ensino em causa, conhecendo melhor o trabalho realizado nos vários anos apresentados, que até à data não conhecia. Foi assim possível retirar algumas conclusões interessantes, tendo em conta os diversos contextos.

Assim, o contato com as turmas do 8º ano permitiu-me assimilar algumas técnicas de abordagem das sensibilidades dos alunos, sendo que a maturidade dos alunos deste ciclo, nada têm a ver com os do 12º ano. A maior parte dos alunos têm uma boa pré-disposição para a prática desportiva mas carecem de uma intervenção bastante atenta ao nível do cumprimento das regras, disciplina e técnicas abordadas. No entanto, considero também que perante estes alunos os *feedbacks* positivos e o contato físico do professor foram fundamentais, pois um gesto de afeto perante uma criança destas idades poderá ser interpretado como um gesto de amizade e transmissão de confiança para o aluno. Esta perceção é, também, influenciada pelas vivências que tenho noutras experiências de trabalho com alunos/atletas à margem do estágio.

Na turma do meu colega de estágio, apesar de conhecer *à priori* a dinâmica da turma, senti que fui bem aceite e que a troca temporária de professor favoreceu a organização e o silêncio (pelo menos nos momentos de instrução), talvez por ainda não existir tanta segurança com a “nova autoridade”. Ainda assim, nesta turma e como medida de prevenção, optei por privilegiar uma circulação de proximidade àqueles alunos que, à partida, estavam identificados como potenciais focos de indisciplina.

Quanto às turmas do 12º ano, penso que são turmas que claramente apresentam melhores rotinas organizativas, os alunos são mais autónomos e maduros e conferem

maior seriedade ao trabalho realizado na aula, sendo fundamental que o professor crie situações motivadoras para que os alunos mantenham o entusiasmo nas aulas. Portanto, é necessário criar novos desafios e fazer uma boa adequação aos vários níveis de performance apresentados, tendo sido maior o desafio, nos níveis mais baixos de desenvolvimento. Importa referir que, o facto de o professor orientador não ter intervindo nas minhas aulas deu-me uma autonomia e uma credibilidade perante os alunos muito saudável, aspeto que considero ser de grande valor.

Por fim, tive também a oportunidade de lecionar, duas aulas, a uma turma do 3º ano de escolaridade da Escola Básica 1/JI Sacadura Cabral, na Brandoa, Concelho da Amadora. Esta experiência foi bastante enriquecedora devido à grande diferença de idades entre estes alunos do 1º ciclo e os alunos do 3º ciclo e Secundário. Se há algumas diferenças ao nível da autonomia entre o 12º ano e o 8º ano de escolaridade, ao nível do 1º ciclo essas diferenças são ainda mais evidentes. Assim, como principais diferenças destaco a pouca autonomia e a capacidade de retenção de informação que estes alunos demonstram. Por outro lado, o entusiasmo e o empenhamento destes alunos são contagiantes, pelo que as aulas decorreram dentro de um clima de boa disposição e alegria. Ao nível da instrução, recorri bastantes aos elogios, encorajamento e *feedbacks* positivos para rapidamente criar uma boa relação com os alunos. Deste modo, considero que consegui superar muito bem este desafio capitalizando muito bem a experiência que tenho a lecionar crianças destas idades.

De um modo geral, considero que lidei bem com todas as situações, consegui adequar o meu modo de estar à personalidade dos alunos que tive pela frente, onde tentei criar sempre relações agradáveis perante todas as turmas. Deste modo é possível afirmar que os objetivos propostos para esta atividade foram cumpridos com sucesso, e acima de tudo foi um excelente momento de formação pessoal.

3.1.3. Avaliação

A avaliação é um processo de recolha e interpretação de informações que permitem tomar decisões. Existindo três tipos de informações diferentes e com propósitos distintos: em primeiro lugar, as informações recolhidas no início do ano e que permitem projetar todo o processo ensino-aprendizagem que decorrerá ao longo do ano; em segundo lugar, as informações recolhidas durante o processo permitindo apreciar aquilo que realmente os alunos estão a aprender; e por último, pela necessidade de atribuir uma classificação em função da consecução dos objetivos (Carvalho, 1994).

Neste sentido, a avaliação em Educação Física contempla três dimensões distintas, sendo elas: a avaliação inicial, avaliação formativa e avaliação sumativa. As avaliações têm por base o PCEF, tal como a construção dos diversos instrumentos de avaliação como é o caso das fichas de registo. No PCEF estão também descritos os critérios de avaliação, onde são atribuídas ponderações para cada uma das áreas de extensão da Educação Física. Naturalmente, foram realizados alguns ajustes em algumas situações preconizadas por este de acordo com as características da turma e o espaço onde foi efetuada a avaliação.

A coerência entre as informações recolhidas nos vários momentos através dos diversos instrumentos utilizados faz com que a classificação final do aluno tenha uma maior consistência. Porém, de acordo com Carvalho (1994), qualquer que seja o objetivo da avaliação e as decisões daí decorrentes o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor (pedagógico) e a objetividade possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas.

3.1.3.1. Avaliação Inicial

A avaliação Inicial caracteriza-se por ser uma recolha sistemática de informação, para a qual se possa formular um juízo de valor, que facilite a tomada de decisões para o professor (Peralta 2002).

Assim, a Avaliação Inicial é o processo que corresponde à primeira etapa do planeamento, onde foram recolhidas diversas informações sobre o nível inicial dos alunos relativamente aos objetivos finais de ano propostos pelo GEF e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias, podendo ser definidos os objetivos terminais e de processo a atingir (diagnosticar e prognosticar). Esta avaliação permitiu ainda, orientar a formação de grupos de nível, estabelecer objetivos para cada etapa, identificar matérias prioritárias e aspetos críticos de cada matéria sintetizados no PAT.

Deste modo, recorrendo ao Protocolo de Avaliação Inicial, definido pelo GEF, deu-se início ao processo de Avaliação Inicial. Em grupo foi também estabelecida a duração do período de Avaliação Inicial, cinco semanas, com rotação semanal por cada uma dos espaço permitindo a todos os professores passarem por todos os espaços. Assim, o processo de Avaliação Inicial foi realizado com recurso às fichas de registo, bem como, às situações de exercício e às condições de realização para cada matéria nuclear presente neste documento. Foram assim recolhidos os dados que serviram de base para

o plano anual. Os dados recolhidos incluíram às três áreas de extensão da Educação Física.

Em relação às matérias, tendo em conta a turma e a organização das aulas, foram realizados alguns ajustamentos aos exercícios presentes no Protocolo de Avaliação Inicial. Devido à complexidade de alguns exercícios (e.g. jogos reduzidos no Basquetebol), para o nível de alguns alunos da turma, houve a necessidade de utilizar exercícios mais descontextualizados (com gestos técnicos isolados) para permitir que esses alunos tivessem mais sucesso nas ações (e.g. drible, passe) devido a inexistência de oposição. Além das matérias, foram aplicados os testes de condição física presentes no PCEF e um teste escrito como ferramenta de diagnóstico da área dos Conhecimentos.

Algumas das estratégias implementadas para auxiliar no procedimento de avaliação inicial foram a preocupação em focar-me nas matérias consideradas prioritárias para o GEF nesta escola, nas matérias que tivesse mais dificuldades enquanto professor e em identificar alunos com maiores dificuldades ou que se destacassem pelo seu maior nível de desempenho (possíveis agentes de ensino). Além disso, com base numa perceção subjetiva e num hipotético *transfer* entre algumas matérias (e.g. jogos desportivos coletivos), procedeu-se à formação de grupos, que facilitou e tornou mais eficiente a recolha de dados.

Além do objetivo da avaliação e do diagnóstico das capacidades da turma nas diversas matérias nucleares e no período de tempo disponível para o efeito, articulou-se este objetivo com a implementação de rotinas organizativas nos diferentes espaços, a coesão do grupo turma e o bom clima com o professor e com a disciplina, a minha afirmação enquanto líder do grupo e o desenvolvimento da condição física e da área dos conhecimentos.

Posto isto, a Avaliação Inicial aparece como suporte das decisões de todo o planeamento efetuado para o resto ano. Foi um período que se assumiu como muito importante para o mim pois influenciou todo o meu planeamento e grande parte das decisões para o ano letivo. Um dos pontos fortes neste processo foi, sem dúvida, a capacidade de ter conseguido recolher dados em todas as áreas de extensão da Educação Física. Além disso, consegui definir uma estratégia de observação e recolha de dados eficaz e fiável sem comprometer as questões da organização da aula, da turma, do empenhamento motor e da disciplina.

Contudo, como ponto menos positivo nesta avaliação inicial, penso que houve alguma sobrestimação das capacidades dos alunos em algumas matérias que fui ao longo do ano corrigindo, refletindo isso no planeamento e avaliações seguintes.

3.1.3.2. Avaliação Formativa

As informações recolhidas na Avaliação Inicial dos alunos e na Avaliação Formativa, ao longo do ano letivo, permitem-nos estabelecer concretamente algumas prioridades/objetivos e assim ajustar sistematicamente a atividade dos alunos no sentido do seu desenvolvimento (Carvalho, 1994). Assim, a Avaliação Formativa é influenciada pelos resultados da Avaliação Inicial, nomeadamente na avaliação da progressão dos alunos face ao nível inicial.

A Avaliação Formativa é efetuada ao longo de todo o ano letivo, e diz respeito à recolha constante de todo o tipo de indicadores que os alunos apresentam e que revelam o seu estado de aprendizagem. Pois, a avaliação deve estar integrada no dia-a-dia do aluno, procurando recolher informações em situações de desempenho habitual (Rosado, 1998). Esta será uma das formas de diminuir a conotação negativa associada à avaliação.

É através da Avaliação Formativa, que deverão ser efetuados ajustamentos e reformulações de acordo com as necessidades dos alunos de modo a aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem para atingir os objetivos estipulados. Segundo Carvalho (1994), o objetivo da Avaliação Formativa é adaptar a ação pedagógica aos processos e problemas de aprendizagem dos alunos, devendo haver uma interpretação dos dados recolhidos, diagnosticando as dificuldades de aprendizagem para assim adaptar a ação pedagógica.

O primeiro passo dado para este processo de avaliação foi a implementação de um método sistemático de recolha de dados relativos às atitudes dos alunos, a partir de uma ficha de registo dos atrasos, assiduidade, pontualidade e comportamentos preenchida por mim em todas as aulas. Esta informação era transmitida aos alunos, aula a aula, logo no início da aula para reforçar a pontualidade ou no fim da aula para reforçar a atitude e comportamento durante a aula.

Além disso esta avaliação foi complementada pela informação transmitida nas instruções e *feedbacks* durante as aulas. Exemplo disso, foram os muitos diálogos que

tive com os alunos antes, durante e no fim das aulas. Sempre que possível, focando-me nos alunos com mais dificuldades, tive o cuidado de traçar objetivos para esses alunos tentarem melhorar o seu desempenho. Constatei que este tipo de abordagem, individual e objetiva, pode ser bastante eficaz e motivadora para os alunos. Prova disso são duas alunas que revelavam muitas dificuldades nas matérias dos Jogos Desportivos Coletivos e que após a minha intervenção e com a melhoria de atitude da parte delas, melhoraram significativamente o seu desempenho chegando no final do ano a um nível acima do que tinha prognosticado.

Posteriormente, foram, também, definidos os objetivos que cada grupo de alunos perseguia em cada UE. Tendo em conta que esta é composta por seis aulas, foi possível avaliar os objetivos de forma eficaz e em situações de aprendizagem da própria aula. Surgindo depois, um balanço das aprendizagens nos planos de UE.

Foi, também, utilizado o processo de auto-avaliação dos alunos, para que pudessem refletir um pouco sobre o seu desempenho nas três áreas de extensão. De seguida, individualmente, era dada informação de retorno, da minha parte, para que o aluno compreendesse onde podia melhorar. Este processo de avaliação permitiu, também, perceber se o aluno conhece os critérios de avaliação e se consegue avaliar-se de uma forma correta e real. Poderá servir também para os alunos, pais e professores terem uma noção real das competências adquiridas.

Ainda acerca do processo avaliativo formativo foram, de acordo com as deliberações do órgão de gestão da escola, entregues as informações intercalares de carácter quantitativo, que decorrem da recolha de dados diagnóstica.

Por último, foi entregue aos alunos, uma ficha de avaliação formativa (Anexo VI) que se revelou extremamente importante, funcionando como um excelente meio de informação de retorno, aos alunos e encarregados, sobre o desempenho dos alunos. Pois, foi feito um diagnóstico do desempenho dos alunos e propostos objetivos para os alunos melhorarem o seu desempenho e a classificação à disciplina. Nesta ficha foram dadas informações sobre as três áreas de extensão da Educação Física dando, também, particular atenção às componentes críticas a melhorar e às atitudes, o que tornou este documento mais objetivo e focado naquilo que o aluno precisa melhorar. De referir que a utilização de gráficos foi uma mais-valia para fazer chegar a informação, uma vez que simplificou a interpretação dos dados e promoveu um maior interesse e retenção nos alunos.

Importa, assim, referir que durante o processo inicial de estágio, a operacionalização da Avaliação Formativa apresentou alguns constrangimentos principalmente pela indefinição de um método e de estratégias que garantissem uma eficácia desta avaliação. Posteriormente, em grande parte devido à ficha de Avaliação Formativa, esta avaliação foi-se tornando mais metódica e eficaz fazendo com que a informação (diagnóstico e objetivos) dada aos alunos não fosse só por via da intervenção pedagógica e da auto-avaliação.

Por fim, penso que a realização da auto-avaliação, no final de cada período, acabou por tornar mais fácil a justificação de todas as notas perante os alunos, uma vez que todos conhecem os critérios de avaliação e têm acesso a tudo o que necessitam fazer para ter sucesso em todas as matérias. Segundo Carvalho (1994), com a realização da auto-avaliação, o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades, sabe concretamente o que se espera dele e conhece os objetivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza.

3.1.3.3. Avaliação Sumativa

Com o final do período letivo, surge então a Avaliação Sumativa, em que se reflete sobre o nível dos alunos relativamente aos objetivos inicialmente propostos a alcançar. Neste sentido, a Avaliação Sumativa atribui uma classificação aos alunos, com o intuito de aferir as recolhas feitas através do processo de avaliação formativa. Segundo Carvalho (1994), não existe uma diferença tão significativa entre o processo de avaliação sumativa e o processo de avaliação formativa.

A avaliação sumativa pretende ajuizar do progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de avaliar resultados já recolhidos por avaliações de tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino (Ribeiro, 1999).

As ferramentas de avaliação sumativa estão definidas pelo grupo disciplinar de acordo com o modelo de referência sugerido pelo PNEF, pelo que a avaliação decorreu sem grandes dúvidas acerca das classificações finais a atribuir a cada aluno, muito em parte devido à obrigatoriedade de entrega das classificações intercalares pela escola.

Esta avaliação intercalar, era apenas qualitativa, mas acabou por ser uma excelente forma de pôr em prática alguns instrumentos mais tarde utilizados para a avaliação sumativa.

Isto permitiu que todas as dúvidas fossem dissipadas nesse momento e que nas avaliações do final do 1º período não houvesse dúvidas quanto ao preenchimento de toda a informação necessária ao lançamento das classificações.

Os momentos em que se iriam realizar as avaliações sumativas, nas três áreas de extensão, foram definidos no PAT, Planos de Etapa e, a um nível mais micro, nos planos de UE. O intuito era dar resposta às necessidades classificativas tendo em conta o calendário escolar e avaliar as aprendizagens dos alunos para, se necessário, reajustar o planeamento.

A avaliação sumativa abrange as três grandes áreas de avaliação da Educação Física: Atividades Físicas e Desportivas, Aptidão Física e Conhecimentos. Foi, também, utilizada uma tabela de *Excel* fornecida pelo GEF, onde estão identificados e diferenciados os parâmetros relativos às três áreas de avaliação. A utilização deste instrumento (folha de *Excel* com as formulas) foi bastante fácil e permitiu, de forma rápida e eficaz, o registo do desempenho dos alunos. No entanto, e ao contrário do que aconteceu na Avaliação Inicial, este não foi um processo de observação e registo tão rigoroso pois a estratégia foi a de simplificar o processo fazendo apenas alguns ajustes para aqueles alunos que demonstraram diferenças significativas em relação à Avaliação Inicial na área das atividades físicas.

No que concerne às matérias, foram utilizadas fichas de registo semelhantes às do Protocolo de Avaliação Inicial em algumas matérias e noutras houve apenas alguns ajustes em relação aos dados da avaliação diagnóstica. A avaliação desta área visa completar o processo de registo feito na avaliação formativa e atribuir um nível de desempenho a cada matéria (Introdução, Elementar e Avançado). Para efeitos de cálculo da classificação final, e sabendo que não está previsto no PNEF, são ainda consideradas “partes de nível” e a todos é atribuída uma pontuação.

Ao nível da condição física, a realização dos testes previstos no PCEF revelou-se bastante eficaz e bem conseguida na avaliação das várias capacidades. Naturalmente, após a avaliação inicial, houve uma capacidade maior de aplicar os testes de condição física devido a um maior conhecimento dos mesmos. Deste modo, foi aplicado o Protocolo de Avaliação da Condição Física, onde estão previstos os testes do *Fitnessgram*: Força Média (abdominais), Força Superior (extensões de braços), Resistência (vaivém), Flexibilidade (senta e alcança) e Velocidade (40 metros). Foi ainda

realizado o teste de coordenação que consiste em realizar o maior número de “saltos à corda” durante um minuto.

Também a área dos conhecimentos foi avaliada, através de um teste escrito nos dois primeiros períodos e através de um trabalho escrito, de grupo, e com apresentação no último período. O teste incluiu matéria relativa à alimentação, atividade física e substâncias prejudiciais, bem como algumas questões sobre as matérias que tinham sido mais vezes trabalhadas na aula, como o voleibol, o salto em altura e a ginástica. O teste foi aplicado na penúltima semana do 2º Período, não tendo existido uma diferença significativa nos resultados, comparativamente com o teste do 1º Período.

Em relação ao trabalho escrito e apresentação em grupo, os temas escolhidos tiveram em conta as indicações do PNEF. Assim, os temas abordados estavam relacionados com o Sedentarismo, Estilos de Vida Saudáveis e a Alimentação. Para este trabalho, foi construído e entregue aos alunos um guião de trabalho com os procedimentos de realização, estrutura e forma de apresentação e critérios de avaliação. Revelando-se como um trabalho bastante metódico e com resultados muito positivos. A apresentação permitiu diferenciar a classificação dos elementos do grupo em função do desempenho na apresentação, e funcionou ainda como processo formativo na medida em que forneceu informações aos colegas sobre os conteúdos abordados. Foi uma mais-valia a apresentação do trabalho em *power point*, pois evitou que os alunos fossem à internet e imprimissem o que encontrassem sem sequer lerem o trabalho. Além disso, serviu como preparação dos alunos para as apresentações que vão ter que realizar ao longo da sua vida académica.

Em suma, penso que para a Avaliação Sumativa, a utilização do instrumento (folha de *Excel* com as fórmulas) criado pelo GEF é extremamente útil. Este instrumento permite calcular de forma célere a classificação final do aluno em cada período, tendo em conta os critérios estabelecidos no PCEF.

Por outro lado, comparando estes critérios com os referenciados no PNEF verifica-se que existem algumas diferenças ao nível das ponderações a cada uma das áreas. Neste sentido, no PCEF desta escola são atribuídas ponderações a cada uma das áreas havendo, quanto a mim, uma sobrevalorização das áreas da Aptidão Física e dos Conhecimentos.

Assim, na área da Aptidão Física a classificação final é atribuída numa escala de vinte valores (média dos seis testes aplicados). O valor é calculado tendo em conta a base de dados (folha de *Excel* com as fórmulas) já referida anteriormente. Sendo atribuída uma ponderação final de 20% na Aptidão Física e 15 % na área dos Conhecimentos. Neste sentido, esta metodologia não vai ao encontro do que sugere o PNEF, que indica que a referência para o sucesso é o aluno encontrar-se na Zona Saudável de Aptidão Física e na área dos Conhecimentos o aluno deve evidenciar Conhecimentos relativos ao programa dos objetivos do 3º ciclo.

Em relação às Atividades Físicas foi feita, também, uma alteração que não vai ao encontro do que recomenda o PNEF, sendo atribuída uma ponderação (20%) à “cooperação com os companheiros”, objetivo que está estipulado como parte integrante do nível Introdutório em todas as matérias.

Como se pode constatar o processo de avaliação é um processo complexo e, por isso, os programas são, sem dúvida, uma base para facilitar a ação do professor. Nos PNEF, o professor encontra os indicadores para nortear a sua prática, em coordenação com os professores do GEF da escola.

Contudo, a constante adaptação às condições diferenciadas de trabalho, através de uma gestão local dos programas, tem permitido encontrar as soluções mais adequadas e adaptadas a cada realidade, como é o caso desta escola. Porém, tem igualmente determinado uma enorme diversidade do currículo dos alunos, o que, não deixando de ter algumas vantagens, tem vindo a dificultar a congruência no percurso de desenvolvimento dos alunos ao longo da sua escolaridade. Na realidade, não sendo possível, nem desejável, garantir um currículo igual para todos os alunos, é, todavia desejável que se procure determinar um patamar no qual se possam inserir todos os alunos, que demonstrem possuir as competências essenciais promovidas por esta área disciplinar, tal como recomenda o PNEF.

3.2. Área 2: Investigação e Inovação Pedagógica

Segundo o Guia de Estágio, a presente área pretende que o professor estagiário desenvolva um conjunto de competências ao nível da elaboração e intervenção em projetos de investigação em contexto escolar, com o objetivo de promover nas escolas a inovação pedagógica, isto é, a melhoria contínua.

Neste sentido, foi identificado um problema que carecia de investigação e sobre o qual se podia intervir ou sugerir formas de intervenção. Assim, após a leitura dos resultados do inquérito do diretor de turma (inserido na Área 4), foi possível identificar um problema no seio das três turmas do núcleo de estágio, sendo este ligado ao facto de os alunos poderem ou não obter melhores resultados escolares. Verificou-se que a maioria dos alunos responderam que poderiam ter tido melhores resultados no ano anterior, atribuindo essa falha maioritariamente a fatores intrínsecos (e.g. falta de atenção, falta de estudo) e não a fatores extrínsecos. Decidiu-se, então, verificar quais as diferenças entre os alunos de sucesso e insucesso escolar, nos processos de planeamento estratégico e de atenção, fatores intrínsecos aos alunos.

De seguida, realizou-se um projeto de investigação onde foi feita uma revisão teórica sobre várias fatores, intrínsecos e extrínsecos. Os fatores intrínsecos analisados parecem ter uma maior influência sobre o rendimento escolar dos alunos, por isso houve um foco maior nesse tipo de fatores do que nos restantes. Procedeu-se, então, à leitura de alguns artigos científicos para a disciplina de investigação educacional, que permitiram retirar algumas conclusões acerca do real valor/peso que os fatores intrínsecos e extrínsecos têm no rendimento escolar dos alunos, sendo que muitos deles estão ligados com os que foram estudados (como a planificação estratégica dos alunos; o nível socioeconómico e o género).

Neste estudo, foram equacionados os processos de planificação e atenção. Deste modo, a planificação define-se como o processo mental pelo qual a pessoa determina, seleciona, usa e avalia uma estratégia ou método para resolver um problema, simples ou complexo, de um modo eficiente. A atenção refere-se ao processo cognitivo através do qual a pessoa, de um modo seletivo, se orienta para um estímulo particular e inibe a orientação para um estímulo que compete com o primeiro.

De referir que para efeito de definição da variável de sucesso/insucesso atendeu-se à avaliação sumativa interna que se exprime numa escala de 1 a 5 para o 2º e 3º ciclo

do ensino básico. Assim, foi consultado o projeto curricular e os conselhos de turma de modo a garantir a uniformidade dos critérios.

Após a definição do problema e da pesquisa bibliográfica, foram aplicados os instrumentos do estudo, para uma amostra de 130 alunos (59 rapazes e 71 raparigas) do 8º e 9º ano de escolaridade da ESNF. Assim, os instrumentos utilizados neste estudo foram os testes cognitivos do Sistema de Avaliação Cognitiva (SAC), os resultados académicos (levantamento na secretaria da ESNF), o *Statistical Package for Social Science* – versão 18.0, para a inferência estatística dos dados e a folha de cálculo *Excel* para a estatística descritiva. Para garantir condições de fiabilidade e validade dos dados recolhidos aplicámos os testes nas aulas de Educação Física de noventa minutos, dentro de uma sala de aula, garantindo o espaço entre os alunos e a ausência de distrações. Para este estudo apenas foram analisados os resultados das provas da planificação e atenção.

Após o tratamento estatístico e análise dos dados foi construído um documento, sob a forma de artigo (Anexo VII), denominado *“Relação entre sucesso académico, processos cognitivos e género em crianças do 8º e 9º ano de escolaridade”*.

Este estudo permitiu chegar a alguns resultados interessantes, relativamente ao contexto em que foi aplicado:

- Encontraram-se relações estatisticamente significativas entre a atenção e o sucesso escolar dos alunos;
- Não foi possível verificar a influência da planificação no sucesso escolar;
- As disciplinas de Matemática, Português e Educação Física estão correlacionadas com a atenção;
- A planificação está correlacionada apenas com os resultados obtidos a Matemática;
- A atenção e a planificação não são influenciadas pelo género;
- Não existe relação entre o sucesso académico e género.

Estes resultados permitem que se tirem algumas ilações e se façam algumas sugestões. Assim, o facto de neste estudo o processo cognitivo da atenção ter sido a variável mais associada ao sucesso escolar, é relevante referir que a eficiência pedagógica, poderá ter um papel valioso neste aspeto. Pode-se, então, equacionar um conjunto de ações como o bom uso da comunicação, o bom uso da terminologia e a sua

adequação à capacidade de entendimento do público-alvo, o tom e volume de voz, as pausas e as dinâmicas discursivas que podem ajudar o professor a potenciar a concentração/focus atencional nos alunos. Além disso, é possível que a atuação dos professores mais experientes e eficientes previnam comportamentos potencialmente desviantes no que diz respeito a atenção ainda antes destes se instalarem.

Na análise das variáveis de eficiência pedagógica da atuação do professor pode-se destacar, também, o importante papel da gestão das motivações. Pois, provavelmente, o nível de atenção poderá ser alcançado mais facilmente e mantido durante mais tempo se a motivação for elevada. Desta forma, os professores mais eficientes deverão ser aqueles que melhor motivam os seus alunos para as aprendizagens sendo que, por norma uma das estratégias mais recorrentes passa pelo envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, co responsabilizando-os.

Dentro das medidas implementadas na escola onde foi realizado este estudo destacam-se as tutorias. Estas podem ser descritas como a ação de acompanhamento mais próxima e vocacionada para o acompanhamento e intervenção em pequenos grupos de alunos com dificuldades no processo de estudo. A intervenção em pequenos grupos de três ou quatro alunos permite a criação de laços emocionais que poderão ser importantes na promoção do sucesso escolar, bem como uma atuação mais centrada do professor relativamente a todas as variáveis já referidas anteriormente.

Entendemos que, as tutorias têm ainda um papel mais relevante nos casos onde o acompanhamento parental dos estudos é diagnosticado como menos presente uma vez que, o acompanhamento das atividades escolares por parte dos pais é um fator relevante e associado aos alunos de sucesso.

Embora neste estudo a variável planificação não se tenha mostrado tão relevante como fator associado ao sucesso escolar, parece ser de intervenção mais fácil visando o reforço de competências. A este respeito, a atuação dos professores na escola bem como a ação parental assumem igual importância. Deste modo, é necessário que haja um ganho de competências relativas à gestão do tempo e agenda dedicado ao estudo e ao ócio bem como a separação dos elementos distratores do tempo dedicado ao estudo, que hoje em dia são recorrentes e assumem diversas formas, sobretudo de âmbito tecnológico tais como: telemóveis, redes sociais e outros.

Posteriormente à realização da investigação, procedeu-se à divulgação e apresentação do estudo. A sessão de apresentação teve um sentido pedagógico e foi

orientada para a população alvo. Procurou-se interceder sobre a relação entre sucesso académico, processos cognitivos e género nos alunos, dando a conhecer não só os resultados do estudo, como também todo o procedimento efetuado para a realização deste estudo. Penso que isto foi muito pertinente, no sentido das pessoas perceberem que os resultados não apareceram por acaso e que o estudo foi feito de forma correta.

A sessão terminou com uma dinamização dos intervenientes, que considero bastante positiva uma vez que a participação foi massiva. O debate sobre a temática acabou por levar a conversa para outras questões paralelas mas de igual relevo. Penso que este debate, foi importante porque possibilitou dar a palavra ao público e permitir a sua opinião, mesmo que estas fossem baseadas na sua experiência empírica. Mais do que isso, permitiu-me fazer uma avaliação positiva sobre a sessão de apresentação, mesmo que subjetiva, devido às inúmeras intervenções do público sobre os resultados.

Em suma, a implementação de um projeto de investigação constituiu-se assim como uma mais-valia para a minha formação. Identificadas as dificuldades ao nível da realização das várias tarefas que comportam um trabalho de investigação, poderei no futuro realizar com maior conhecimento um estudo deste tipo, partindo sempre de uma perspetiva de contributo para a escola, tal como sucedeu neste estágio. Por outro lado, foi importante dar a conhecer aos intervenientes desta escola alguns fatores que podem influenciar o sucesso académico dos alunos e algumas propostas de intervenção com vista à melhoria do desempenho académico dos alunos. Assim, penso que a pertinência e objetivação do estudo no seio da comunidade escolar foram bem conseguidas.

3.3. Área 3: Participação na Escola

Relativamente à participação na escola, pretende-se que exista um desenvolvimento de competências em duas sub-áreas de intervenção distintas. A primeira diz respeito ao acompanhamento de uma atividade física alternativa de complemento curricular de carácter sistemático – Desporto Escolar (DE) – no caso, através do acompanhamento do *Badminton*. A segunda área, refere-se à implementação de uma ação de intervenção na escola, denominada *Ação de Intervenção nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão - Pontos comuns entre o Basquetebol, Andebol e Futebol*.

3.3.1. Desporto Escolar

A principal missão do DE é dar um contributo para o combate ao insucesso e abandono escolar e realizar uma formação integral dos jovens em idade escolar, através da prática de atividades físicas e desportivas. Neste sentido, torna-se essencial para um professor em formação participar de forma ativa num núcleo de DE durante o seu estágio profissionalizante.

Assim, a ESNF oferece aos alunos quatro núcleos de DE, nomeadamente: Basquetebol Masculino, Dança, Voleibol Feminino e *Badminton*. Seguindo as orientações do guia de estágio, decidi acompanhar e coadjuvar um núcleo de uma modalidade sobre a qual não possuía qualquer conhecimento. Neste sentido, escolhi o *Badminton* com o intuito de melhorar o meu conhecimento na modalidade quer ao nível técnico-tático, quer ao nível do planeamento e da condução de uma modalidade com estas características. Em relação ao DE, as bases eram muito poucas, ou seja não havia um conhecimento nem da dinâmica de funcionamento local nem nacional.

O DE está a cargo da Direção Geral de Inovação de Desenvolvimento Curricular, sendo que é estruturado a nível central, regional e local. A nível local, é organizado pelo órgão de gestão e administração de cada escola, existindo um Coordenador do Clube de Desporto Escolar e um Presidente do Clube de Desporto Escolar que, no caso da ESNF, correspondem respetivamente a uma das professoras do GEF e à Diretora da Escola, respetivamente. Em cada escola poderá e deverá existir mais do que um núcleo de DE, dirigidos por um professor de Educação Física. Apesar de a escola não apresentar uma grande tradição ao nível do DE, constatei que o grupo de professoras responsáveis, funcionaram de forma sólida garantindo um funcionamento regular dos vários núcleos. No

entanto, a oferta de DE é algo reduzida na ESN, estando disponíveis apenas os quatro núcleos já referenciados.

3.3.1.1. Divulgação

A divulgação foi realizada através da fixação de cartazes pela escola e, também, por mim e pela professora nas turmas onde lecionámos. Além disso, pedi aos meus colegas de estágio que colaboram-se, divulgando o núcleo junto das turmas que estavam a lecionar. Penso que o questionamento direto aos alunos foi mais eficaz, uma vez que a maioria dos alunos que frequentava este núcleo fazia parte das nossas turmas. Tendo em conta o número de alunos que ao longo do ano participaram nos treinos de *Badminton*, importa referir que a política de divulgação deverá ser reforçada e, acima de tudo, mais efetiva no início das aulas.

Sabendo de antemão que seria insuficiente a divulgação por meio dos cartazes foi, então, necessário criar um impacto nos alunos que lhes despertasse a curiosidade e os fizesse experimentar a modalidade. Nesse sentido, a estratégia de promoção dos vários núcleos em cada turma através do respetivo professor de Educação Física foi fundamental para a divulgação do núcleo de *Badminton* e dos outros núcleos do DE. Se todos os professores acertassem estratégias de divulgação e promoção (e.g. divulgação oral em todas as turmas da escola, todos os núcleos presentes num só cartaz.), haveria uma maior participação por parte dos alunos.

Neste sentido, é necessária uma intervenção forte e acima de tudo consistente, para que sejam mobilizados mais alunos. Com uma maior participação será mais fácil legitimar a existência do DE junto dos órgãos de gestão. Um dos problemas apontados pelos alunos da minha turma para ausência de participação no DE foi a “*falta de tempo*” e a “*incompatibilidade horária*”. Nenhum dos alunos referenciou não gostar da disciplina, mostrando inclusivamente vontade de praticar algum desporto fora das aulas. Assim, considero que poderão ser encontradas estratégias, no sentido de sensibilizar os encarregados de educação para a necessidade da realização de atividade física por parte dos filhos, para que sejam estes a incentivar o enquadramento de vários momentos de atividade física na agenda dos alunos e ao longo da semana. A este respeito, aquando da apresentação do Estudo de Turma, tive a oportunidade de fazer algumas sugestões aos encarregados de educação para melhorarem o acompanhamento parental na vida escolar dos alunos e, conseqüentemente, melhorar o desempenho académico destes. Entre outras sugestões, aconselhei a promoção da prática de atividade física extra-

escolar por parte dos seus educandos de forma regular e sem interferir com o tempo de estudo.

3.3.1.2. Planeamento

Uma das tarefas que tive a oportunidade de realizar na coadjuvação da professora responsável pelo núcleo de *Badminton*, foi a construção do planeamento anual, presente no Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar (Anexo VIII). Este projeto funcionou como um documento orientador do meu acompanhamento, no qual foram estabelecidos os objetivos legislativos do DE, os objetivos específicos, as estratégias de formação individual, bem como o planeamento anual da atividade. Este planeamento serviu de base para um conjunto de estratégias, objetivos e metodologias de trabalho que foram realizados ao longo de todo o ano letivo. Realizei, ainda, uma ficha de desenvolvimento para cada aluno, que serve como forma de avaliação formativa, onde estão apontadas as competências que o aluno alcançou. Esta ficha de avaliação serviu, também, de apoio para o planeamento do treino de *Badminton* em cada um dos períodos.

Importa referir que, antes do processo de planeamento, foi necessário fazer um levantamento dos recursos disponíveis e ter em atenção o contexto em que estava inserido. Assim, foi feito o levantamento do material e dos espaços e horários disponíveis para a realização dos treinos do núcleo. Desde o início do ano partilhou-se o pavilhão com o núcleo de voleibol.

Posto isto, no início do ano, foi discutido com a professora responsável pelo núcleo um modelo de planeamento anual, tendo por base a avaliação inicial realizada. Desta forma, este planeamento teve em conta não só o escalão etário a que os alunos pertenciam mas também o nível de desempenho de cada aluno. Foram assim estabelecidos objetivos gerais e específicos para cada um dos grupos. Contudo nem sempre foi possível cumprir estes propósitos, uma vez que existem alunos que não têm colegas para treinarem do mesmo escalão e outros que faltaram diversas vezes aos treinos, fazendo com que, por vezes, o planeamento tivesse que sofrer alguns ajustamentos. Para além dos fatores mencionados, o número irregular de alunos nos treinos e a calendarização das competições se revelaram condicionantes para o planeamento, uma vez que o calendário só foi divulgado após um considerável período após o início dos treinos.

À semelhança do que acontece nas aulas de Educação Física, algo que não estava programado no Projeto de Acompanhamento do Desporto Escolar, também no

núcleo optei por dividir planeamento anual em quatro etapas: avaliação inicial, aprendizagem e desenvolvimento, desenvolvimento e consolidação e uma etapa final de avaliação e balanço da atividade. Importa aqui salientar que as etapas foram delineadas tendo em conta os períodos escolares e não as competições, como idealmente seria desejável, pelo facto das datas das jornadas do campeonato distrital Amadora/Oeiras só terem sido disponibilizadas após a reunião com o Coordenador Regional, que decorreu a meio do 1º período. Este planeamento teve por base as fichas de avaliação realizadas no início do ano e no fim do 1º e 2º período. Estas fichas de avaliação são iguais às utilizadas para a avaliação nas aulas de Educação Física.

Houve, da minha parte, bastante persistência ao nível da implementação do planeamento definido e dum processo de treino mais sistematizado. Prova disso foi a aplicação de exercícios específicos para o nível do grupo/aluno, sempre que me foi dada essa possibilidade.

3.3.1.3. Condução

Devido à minha inexperiência ao nível do treino da modalidade de *Badminton*, numa primeira fase, o meu objetivo era a minha integração junto do núcleo e a melhoria das minhas competências de observação e diagnóstico do desempenho dos alunos. Além disso, tinha como intuito desenvolver conhecimento sobre o *Badminton*, as suas regras, as técnicas a utilizar, quando as utilizar e a melhor forma de realizar um transfer deste contexto de treino para as aulas de Educação Física.

Após esta primeira fase, comecei a intervir de forma mais sistemática nos treinos, principalmente ao nível do aquecimento mas, também, na fase principal com o grupo de nível mais elevado. Uma das estratégias tomadas pela professora responsável foi a de formar dois grupos homogéneos, sendo que ela trabalharia diretamente com os alunos mais fracos no sentido de desenvolver habilidades técnicas de base, nomeadamente ao nível da manipulação da raquete, essenciais para os alunos terem sucesso em situação de jogo. Foi-me assim dada a oportunidade de intervir junto dos alunos mais aptos, o que me obrigou a investir na procura de soluções pedagógicas que respondessem às suas exigências. Também aqui verifiquei alguma evolução na minha capacidade de fornecer *feedback*. No caso do *Badminton*, por ser uma modalidade individual, os *feedbacks* individuais aparecem numa percentagem bastante maior que os coletivos ou para pequenos grupos. Através de uma melhor capacidade de observação melhorei,

consequentemente, a minha capacidade e eficácia no fornecimento de informação de retorno.

Posteriormente, a professora responsável do núcleo, apercebendo-se da minha evolução ao nível da intervenção, deu-me a responsabilidade, em grande parte das sessões, de organizar e liderar todo o treino da Modalidade de *Badminton*. Tendo assim desenvolvido competências ao nível da condução como a gestão da informação e a criação de rotinas que orientassem os treinos. Em todas as sessões preocupei-me em realizar exercícios adequados ao nível dos alunos (tanto aos de nível mais baixo como aos de nível mais elevado) e acompanhar a evolução dos alunos. Introduzi também alguns exercícios novos, previamente planeados, baseados nas ações que os alunos precisavam de melhorar (e.g. Lob, Clear, Serviço por curto ou cumprido) de acordo com as fichas de avaliação formativa. Sinto que dei um bom contributo para o desenvolvimento dos alunos, notando-se uma clara evolução por parte de um grande grupo deles.

A promoção de um clima positivo de aprendizagem foi sempre uma preocupação minha e da professora responsável. Tendo em conta que é uma atividade de caráter voluntário, faz sentido que aqueles que vão aos treinos, tenham hipótese não só de evoluir técnica e taticamente mas que também tenham prazer na atividade que realizam. O clima entre alunos também foi extremamente positivo, não tendo registado nenhum caso de indisciplina ao longo de todo o ano. Assim, deve-se procurar estabelecer uma relação de empatia com os alunos por forma a criar um ambiente de aprendizagem positivo garantindo, no entanto, um processo de treino sistemático e orientado para os objetivos previamente definidos.

Em síntese, considero que ainda podem ser realizadas algumas melhorias no âmbito do DE, como é o caso primordial das estratégias de divulgação e dos horários dos treinos de acordo com a disponibilidade da maioria dos alunos, por forma a aumentar o número de alunos participantes. Além disso, o processo de planeamento poderá ser mais efetivo e regular tanto ao nível do plano anual, como ao nível do plano de etapa ou de treino de forma a melhorar a qualidade do processo de treino.

A nível pessoal, considero que este acompanhamento foi uma mais-valia para a minha formação, pois permitiu-me aperfeiçoar algumas competências de condução de ensino e ter um conhecimento mais profundo sobre o DE e, mais concretamente, sobre a modalidade de *Badminton*. A este respeito, denoto a minha evolução tanto no acompanhamento desta modalidade como na condução do ensino nas aulas de

Educação Física. Este acompanhamento permitiu-me realizar as avaliações nas aulas com maior facilidade, uma vez que a minha capacidade de observação e diagnóstico foi apurada. Além disso a nível burocrático fiquei, também, com um maior conhecimento do que é necessário fazer enquanto professor responsável de um núcleo de DE. Sabendo antecipadamente, que o período inicial do ano letivo é crucial no desenrolar de todo o processo de forma a garantir um grupo de alunos regular e que permita realizar um processo de planeamento adequado.

3.3.2. Ação de Intervenção

Para a realização desta ação de intervenção, tivemos o cuidado de consultar os professores através de um inquérito, de forma a percebermos qual as modalidades desportivas/matérias de Educação Física escolheriam como tema se pudessem frequentar uma ação de formação e para garantirmos que esta está adaptada às características da escola e, neste caso, do GEF.

Constatámos que, as modalidades que os professores mais desejavam para uma ação de formação, eram a dança e o futebol. Neste sentido, após reunirmos com o nosso orientador de estágio, concluímos que seríamos nós a dar a ação de formação e, assim sendo, a modalidade que mais se adequava era o futebol.

Posteriormente, como achámos redutor a ação de intervenção cingir-se só à modalidade de futebol, decidimos expor um conjunto de exercícios com boa possibilidade de *transfer* para os jogos desportivos coletivos de invasão e, acima de tudo, pelo facto de termos percebido que existe uma necessidade na escola de aperfeiçoar o desempenho dos alunos nas matérias de Futebol, Andebol e Basquetebol. É exemplo disso, um aspeto comum a todas as turmas do 8ºano que o núcleo de estágio leciona, a aglomeração dos alunos sobre a bola ou a ausência do passe e desmarcação neste tipo de jogos. Importa referir que estes exercícios foram aplicados durante todo o ano junto das turmas do núcleo de estágio e que tiveram um efeito positivo junto dos alunos da nossa turma.

Assim esta ação de intervenção assumiu um caráter de formação para todos os professores de educação física. Por isso, o objetivo era fornecer um conjunto de exercícios que fossem úteis para as aulas de educação física. Aproveitando a experimentação destes exercícios ao longo do ano com as respetivas turmas, decidiu-se expor um conjunto de exercícios que sentimos que tiveram um efeito positivo junto dos alunos da nossa turma e, como viemos a comprovar, junto dos professores do GEF.

Depois de definidas as matérias, os conteúdos, os exercícios, o horário e o dia da ação de intervenção restava operacionalizar esta ação de intervenção. Ação de intervenção que denominámos de *Ação de Intervenção nos Jogos Desportivos Coletivos de Invasão - Pontos comuns entre o Basquetebol, Andebol e Futebol*.

Esta foi dividida por uma parte teórica e por uma parte prática. A parte teórica decorreu na sala do GEF no qual expusemos os exercícios que iríamos demonstrar. Entregando um documento de apoio (Anexo IX) a cada um dos professores que serviria, também, como um guia para o resto da ação. Neste documento, que serviu de suporte à parte teórica e prática desta ação, estavam expostos os exercícios com a descrição dos mesmos, competências a trabalhar (e.g. passe e desmarcação), Variantes de dificuldade ou facilidade, objetivos (e.g. combater o “jogo nuvem”), critérios de êxito (e.g. após efetuar passe realiza desmarcação), Logística (materiais e espaços a utilizar), Diferenciação dos grupos de nível, vantagens e desvantagens.

Sobre estes pressupostos, passámos à parte prática que decorreu dentro do pavilhão, com alguns alunos das turmas do núcleo de estágio. Cada um dos professores estagiários tinha um exercício para demonstrar e à medida que os alunos iam realizando o exercício ia explicando o que se estava a passar e ia tirando as dúvidas que iam surgindo.

Em suma, penso que esta ação de intervenção foi bastante útil para a minha formação na medida em que a tarefa de apresentar e sugerir um exercício a professores de Educação Física experientes e com um sentido crítico apurado exige uma preparação prévia, em termos teóricos e práticos, bastante sustentada. O facto de conhecer muito bem os exercícios e de já os ter aplicado por diversas vezes foi uma mais-valia para a minha apresentação que decorreu sem nenhum percalço e, como pude notar, despertou a atenção em grande parte dos professores. Prova disso, foram as perguntas e dúvidas colocadas aquando da realização do exercício. Penso que os professores que assistiram a esta formação ficaram com alguns exercícios que poderão ser úteis para as suas aulas e que estão devidamente explicados no documento de apoio.

Por fim, o contributo dos alunos como agentes de ensino foi muito positivo, pois realizaram a demonstração dos exercícios sem qualquer problema, sendo que alguns deles já conheciam o exercícios e os que não conheciam tiveram a oportunidade de “ensaiar” comigo antes das apresentações práticas começarem. Esta estratégia foi sem dúvida muito benéfica para que a demonstração decorresse de forma fluída e sem percalços.

3.4. Área 4: Relação com a Comunidade

Nesta área pretende-se que o estagiário privilegie as interações com as famílias para apoiar os projetos de vida e de formação dos alunos, através do seu envolvimento no estudo de turma e acompanhamento da direção de turma.

3.4.1. Acompanhamento da direção de turma

Ao longo do ano letivo tive oportunidade de fazer um acompanhamento do trabalho desenvolvido pelo Diretor de Turma (DT), do qual destaco a relação de proximidade que tive desde os primeiros momentos com o mesmo e a minha dedicação e disponibilidade para ajudar nas funções da direção de turma e na resolução de outros problemas inerentes à função de DT. O contributo prestado foi mencionado nas atas da reunião de conselho de turma.

Realço o começo do ano letivo como essencial no bom relacionamento que tive com o DT e na interação com os alunos da turma. Os momentos de atuação no desenvolvimento deste acompanhamento foram a participação e colaboração na preparação dos Conselhos de Turma e das reuniões com os encarregados de educação, apresentação do estudo de turma (em reunião do conselho de turma), marcação de faltas, lançamento de notas e receção aos encarregados de educação.

3.4.1.1. O Diretor de Turma

O DT tem um papel extremamente importante na organização escolar, dada a sua posição estratégica e privilegiada no contato entre encarregados de educação, alunos e professores. As suas competências desenvolvem-se, como supramencionado, na sua relação com os professores, com os alunos, respetivos encarregados de educação e ainda ao nível das tarefas burocráticas. Além disso, um bom DT deverá ainda possuir bom senso, ponderação, dinamismo e método aliados à capacidade de prever e solucionar problemas. Segundo Marques (1997), são competências indispensáveis à função de tal cargo, uma relação fácil com todos os membros da comunidade educativa bem como outras características de personalidade como a tolerância, compreensão e firmeza. No que respeita ao professor que tive a oportunidade de acompanhar, estas são características presentes no seu desempenho. São exemplo disso, o acompanhamento de proximidade com os alunos, a boa relação profissional com os colegas, a capacidade de gestão nos momentos de reunião do Conselho de Turma e o bom senso no contato direto com os encarregados de educação.

O DT é um dos principais elos de ligação entre o Conselho Pedagógico e restantes órgãos de gestão de administração e adquire assim uma posição estratégica e privilegiada no contato entre estes e restantes membros da comunidade educativa (encarregados de educação, alunos e professores). Esta ligação é estabelecida formalmente através de reuniões do Conselho de Diretores de Turma, presididas pelo Coordenador dos Diretores de Turma. A um nível mais micro e, de acordo com o artigo 7º do Decreto Regulamentar n.º10/99, a coordenação das atividades do Conselho de Turma é realizada pelo DT, o qual é designado pela direção executiva de entre os professores da turma, sendo escolhido, preferencialmente, um docente profissionalizado.

O Conselho de Turma é composto pelos diversos professores da turma, por um representante dos encarregados de educação e um dos alunos, e a eles compete planificar, acompanhar e avaliar todo o trabalho que é realizado durante o ano letivo. Para isso, este órgão reúne ordinariamente no início do ano letivo e no final de cada período e extraordinariamente, sempre que necessário.

A primeira reunião do Conselho de Turma deste ano letivo teve como objetivo a realização de uma apresentação dos professores da turma. A este respeito, foi uma mais-valia a ajuda e o à vontade com que o DT me colocou nesta reunião, apresentando-me e dando-me alguns minutos para eu próprio me apresentar aos outros professores visto que era o único professor novo da turma. Outro dos objetivos foi a calendarização das atividades anuais dos diversos grupos disciplinares, a entrega de algumas informações sobre os alunos e revelar as alterações de âmbito legislativo, especificamente no estatuto do aluno.

Após esta primeira reunião e depois da realização do Estudo de Turma, que se constitui como um auxílio fundamental na caracterização da turma, foi realizada a apresentação do estudo na primeira reunião de encarregados de educação e na reunião do Conselho de Turma de final do primeiro período.

3.4.1.2. Tarefas burocráticas do Diretor de Turma

O horário do DT incorpora uma hora para atendimento aos encarregados de educação e uma para tarefas burocráticas, tais como marcação de faltas, lançamento de notas ou organização do *dossier* de turma. Considerando as características da turma, não foi registada uma intensa atividade burocrática ao longo do ano letivo embora a preocupação com as faltas nestas idades seja essencial e, em casos excecionais, os encarregados de educação foram sempre avisados quando os alunos faltavam sem justificação.

Desta área fazem ainda parte a organização dos processos individuais dos alunos que foi feita logo no início do ano e o *dossier* de turma, onde são compilados todos os documentos dos alunos/turma ao longo do ano. Os documentos presentes neste *dossier* são os registos de faltas e notas, as justificações de faltas, o registo de contatos telefónicos, o registo de reuniões extraordinárias com encarregados de educação, atas das reuniões de encarregados de educação e do Conselho de Turma e as atividades e visitas de estudo em que a turma participa, entre outros. Verifica-se, portanto, que existe um elevado número de tarefas que o DT tem que realizar e que, conjugadas com as suas funções como docente, poderão tornar o exercício destas funções ainda mais difícil.

3.4.1.3. Relacionamento do DT com os outros professores

Na relação do DT com os restantes professores realço, em primeiro lugar, uma das suas características principais que consiste na capacidade de gerir e interagir com os outros professores e com os encarregados de educação, distinguindo ambas as situações adaptando-se e atuando da melhor forma possível sempre com um clima positivo. Por outro lado, perante as situações mais complicadas tentou reagir com muita calma e objetividade procurando não por em causa nenhuma das partes, ação reveladora de bom senso e profissionalismo. Exemplo destas características particulares, verificou-se numa reunião, em que encarregados de educação confrontaram outro professor sobre a sua capacidade de lecionar, avaliar e gerir a turma da melhor maneira. A este respeito o DT reagiu à situação de forma fria sem tomar a posição dos encarregados de educação e arguindo contra as considerações relatadas, tendo conseguido amenizar a situação, remetendo qualquer juízo da forma de atuação do colega para a direção da escola. A atitude do professor revelou-se, para mim, bastante adequada.

3.4.1.4. O Diretor de Turma e os Encarregados de Educação

Cabe ao DT articular as atividades da turma com os pais e encarregados de educação promovendo a sua participação. Mais especificamente são competências do DT: preparar e realizar reuniões, comunicando o dia e hora de atendimento; estabelecer, com estes, contatos frequentes num clima de abertura; informar sobre as estruturas de apoio existentes na escola, projetos e clubes; informar sobre as regras de funcionamento da escola, do Regulamento Interno e da legislação em vigor; enviar as informações sobre a assiduidade dos alunos; preparar entrevistas individuais e proceder ao registo das mesmas; auxiliar no acompanhamento dos seus educandos e solicitar a sua vinda à escola sempre que necessário.

O DT adotou sempre uma postura preventiva, acatando situações menos positivas devido às características da turma e às idades dos alunos, alertando os pais para a necessidade de acompanharem constantemente os seus educandos e destes se empenharem mais no desenvolvimento das aprendizagens. Para além disso, articulou sempre este argumento com os dados referentes ao estudo de turma, por mim realizado, em que se verificou que existe um débil acompanhamento de alguns pais na vida escolar e no estudo dos seus filhos, o que se reflete numa falta de hábitos de estudo por parte dos alunos. Neste sentido, foi transmitindo algumas sugestões, dadas na reunião com os encarregados de educação, inseridas no estudo de turma (e.g. Definir horários de estudo para os seus educandos, estudo individual ou acompanhado todos os dias, etc.).

Os contatos com os encarregados de educação foram coletivos, nas reuniões que aconteceram ao longo do ano, e individuais sempre que necessário, por forma a analisar casos e situações particulares de alunos. No caso particular que tive a oportunidade de estar presente, pude constatar a sensibilidade que o DT demonstra nestas situações, alertando e dando sugestões aos encarregados de educação para corrigir alguns comportamentos desses alunos, não pondo em causa a forma como estes atuam perante os seus educandos. Tanto nesta situação como na reunião com os encarregados de educação, além da forma meritória como o DT atuou, tenho a perceção que os encarregados de educação demonstraram ser cooperantes e respeitaram as decisões do professor.

Se vier a exercer o cargo de DT, penso que a capacidade de comunicação com os encarregados de educação é essencial. Bem como a adequação do discurso ao nível social e cultural de cada agente, pois esta é fundamental para que a relação se desenvolva num clima positivo, visando a promoção do sucesso dos alunos.

3.4.1.5. O Diretor de Turma e os alunos

É de salientar, primeiramente, a forma entusiasmante como o professor se envolve nos problemas pessoais e académicos, salvaguardando sempre os interesses dos alunos em primeiro lugar.

Um dos primeiros momentos com os alunos, foi antes do início das aulas, na receção aos alunos. Após as apresentações dos professores e alunos, foram entregues documentos aos alunos (e.g. Ficha biográfica do aluno, Horários, etc.) e foram dadas informações aos alunos sobre o horário de turma, limite de faltas, justificações de faltas e dia e hora em que o DT recebe os encarregados de educação. Tive, também, o prazer de acompanhar com atenção os conselhos dados pelo professor, sensibilizando os alunos

para a importância do comportamento, da pontualidade e da assiduidade. Além disso, referiu a importância de trazer sempre o material escolar necessário e o respeito pelos outros membros da comunidade educativa. Penso que este primeiro contato com os alunos e professor é fundamental nestas idades.

Outra das responsabilidades do DT é a de eleger um representante dos alunos para que, também aqui, se aumente a eficácia da comunicação. Neste sentido, no início do ano, foi realizada a eleição do Delegado de Turma, após a readaptação ou adaptação (no caso dos novos alunos) dos alunos à turma e a uma socialização mínima que permita o voto consciente de cada aluno. Esta atividade é interessante na medida em que poderá ter um *transfer* direto para um exercício de cidadania como é o voto. Apesar de esta eleição ter sido realizada de forma descontraída, penso que foi feita de um modo consciente e refletido. Interessante é o facto do aluno eleito, corresponder a um dos alunos com mais preferências nos testes sociométricos, no âmbito do Estudo de Turma. De realçar que a delegada e o subdelegado tiveram a aprovação de todos os professores e permaneceram até ao final do ano letivo cumprindo sempre com as tarefas a que eram propostos e que prometeram perante a turma desempenhar.

O DT mostrou-se sempre disponível para os alunos acompanhando-os de forma muito próxima e ativa, quer em assuntos académicos quer em assuntos pessoais. A este respeito, tive oportunidade de observar o acompanhamento por parte do DT a uma aluna com “Síndrome de Asperger”. Desde o início do ano letivo, o professor foi-me alertando para as características particulares da aluna, como por exemplo a necessidade de atenção por parte dos professores e de criar rotinas, pois estes doentes apresentam uma capacidade de adaptação muito lenta e se não forem criadas rotinas os índices de concentração baixam drasticamente. Penso que ao longo do ano a aluna reagiu sempre bem às tarefas propostas por mim e, portanto, ao nível da relação professor-aluno e professor-matéria não tive quaisquer problemas. Por outro lado, ao nível social, a aluna apresenta algumas dificuldades de relacionamento com os colegas, tal como se pode constatar nos testes sociométricos, presentes no estudo de turma, onde a aluna apresenta um elevado número de rejeições. A este respeito, o papel do DT torna-se essencial e, por isso, o professor teve o cuidado e a necessidade de explicar a alguns alunos individualmente que a aluna tinha uma doença explicando-lhe as suas características. Esta atuação eficaz e preventiva na resolução dos mais variados problemas da turma foi uma constante por parte do DT.

Ao longo de todo o ano letivo não se verificaram casos graves de indisciplina, devido à gestão preventiva que o DT executou na turma. Ainda assim, houve alguns casos particulares de comportamentos de desvio pelo que o professor sentiu necessidade de contactar alguns encarregados de educação, antes de aplicar quaisquer medidas mais austeras, reunindo com estes e com o aluno em questão. Além da resolução dos comportamentos de desvio, a estratégia do professor é, também, conseguir informar os encarregados de educação acerca do rendimento e comportamento dos alunos, atuando de forma pedagógica, levando os alunos a pensar e refletir sobre o seu comportamento. Outro objetivo desta reunião é o de contribuir para uma relação de proximidade entre encarregados de educação e os seus educandos.

Por fim, posso concluir que tive a oportunidade de trabalhar com um professor, que na minha opinião desempenha estas funções o mais eficazmente possível, sendo uma grande base para o meu futuro no desempenho destas funções. Sem dúvida alguma que numa turma com estas características, o DT teve influência para os bons resultados e sucesso desta turma no geral. A sua capacidade de negociação com os alunos é de excelência bem como a capacidade de atuar preventivamente logo desde o início do ano, estratégias que permitem reduzir o número de casos de indisciplina e de faltas, reduzindo também a atividade burocrática do DT.

Considero, assim, ter tido uma atuação positiva tendo algum domínio sobre os procedimentos inerentes a este cargo, sentindo-me em condições de desenvolver um trabalho competente e profissional neste âmbito, embora sinta que a capacidade de negociação e de liderança democrática revelada pelo professor requer um longo processo de formação, pelo que não será fácil implementar o mesmo perfil nesta minha fase inicial de formação.

3.4.2. Estudo de Turma

A realização do Estudo de Turma (Anexo X) justifica-se pela procura de conhecimento acerca dos alunos da turma. Foi realizado no âmbito do acompanhamento da Direção de Turma, pois a caracterização da turma é uma das competências do DT. Neste sentido, foi-me dada a possibilidade de elaborar e, posteriormente, apresentar o estudo nas reuniões do Conselho de Turma e dos encarregados de educação, tal como sugere o Guia de Estágio.

Este estudo teve como objetivo analisar as características sociais, culturais, físicas e psicológicas da turma tendo, para esse efeito, sido aplicados os seguintes

instrumentos, durante o primeiro mês de aulas: ficha biográfica, questionário sobre imagem corporal e questionário sociométrico. A ficha biográfica consistiu num conjunto de questões biográficas, percurso escolar pretendido, informações sobre agregado familiar, hábitos de saúde, estudo e perceção dos alunos quanto ao acompanhamento escolar dos seus encarregados de educação. O questionário sobre a imagem corporal foi um conjunto de questões que possibilitaram verificar as perceções dos alunos relativamente à sua imagem corporal e suas capacidades físicas. O questionário sociométrico foi um conjunto de questões que permitiram determinar quais as relações de preferência e rejeição entre os alunos da turma, em três domínios distintos: Social / Académico / Desportivo.

Os resultados obtidos permitiram obter um conhecimento mais profundo dos alunos da turma. Por exemplo, no que respeita ao agregado familiar, verifiquei que uma boa parte dos alunos provem de agregados familiares com pai, mãe e irmãos. No entanto, grande parte dos mesmos têm apenas um irmão o que me leva a concluir que muitos dos alunos da turma são provenientes de lares pouco numerosos. Assim, poderá conjecturar-se um bom acompanhamento escolar por parte dos pais ou encarregados de educação, pois estes têm uma capacidade maior de se focarem no acompanhamento dos educandos quando estes são em número reduzido.

Ao nível académico, os alunos desta turma apresentaram elevadas expectativas em relação ao ingresso no ensino superior, tendo em conta que mais de metade dos alunos pretende seguir um curso superior especializado. No entanto existem 9 alunos que pretendem tirar apenas o 12º ano de escolaridade permanecendo sem qualquer tipo de especialização. Nestes casos seria importante que existisse algum tipo de orientação para o percurso a seguir após a conclusão do ensino secundário.

Foi, ainda, possível verificar que esta turma tem grandes dificuldades no que diz respeito à disciplina de matemática, português e inglês pelo que deverá ser feito algum esforço para que os alunos melhorem nestas disciplinas. Em relação aos hábitos de estudo, verificou-se que não existem grandes hábitos de estudo nestes alunos, visto que apenas 13 alunos (menos de metade da turma) admitem estudar todos os dias. Ainda assim alguns alunos estudam no fim-de-semana e nas vésperas dos testes o que revela a criação de algum hábito. De qualquer forma estes dados revelam-se preocupantes pelo que o conselho de turma decidiu criar uma hora de estudo no horário dos alunos.

Em relação ao acompanhamento do estudo por parte dos pais, apesar de grande parte dos alunos estudarem sozinhos, não se pode concluir que os pais não

acompanham o estudo dos seus filhos, pois este acompanhamento poderá ser feito na definição de um método de estudo que o aluno deverá reproduzir ou adaptar às suas necessidades. Contudo suspeita-se que exista um acompanhamento ao estudo dos alunos, por parte dos pais, que se revela insuficiente ou a definição de um método de estudo com alguma debilidade (visto que para além de estudarem pouco os alunos fazem-no sozinhos).

Pude constatar, também, que grande parte dos fatores que os alunos atribuem à sua incapacidade de atingir patamares de sucesso escolar superiores se deve aos fatores intrínsecos – inerentes ao aluno e que dependem do mesmo (e.g. “falta de atenção”, “falta de estudo”). Os fatores extrínsecos, alheios ao aluno que dependem fundamentalmente de outros, como falta de oportunidade para esclarecimento de dúvidas, são raramente apontados como fator impeditivo para atingir melhores resultados. Tal leva-me a pensar se será este tipo de fator – intrínseco – que verdadeiramente influenciará o sucesso escolar dos alunos. Este foi um dos pontos de partida para a realização do projeto de investigação (inserido na Área 2 deste relatório) que estará relacionado com a procura de fatores que influenciam o sucesso escolar dos alunos. Outro dado importante é o facto de a “falta de estudo” ter sido assinalada 22 vezes num total de 27 alunos que realizaram a ficha biográfica, o que sugere que as suspeitas relacionadas à falta de acompanhamento do estudo dos alunos por parte dos pais sejam cada vez mais fortes.

No que concerne à perceção dos alunos relativamente ao acompanhamento dos pais, pude averiguar que existem alguns parâmetros em que se aconselha uma alteração drástica ou que será aconselhável tomar alguma atenção. Logo parece-me importante que os pais dos alunos, quando realizam alguma ação de acompanhamento ou apoio aos seus filhos deverão certificar-se que estes têm um conhecimento real desse acompanhamento.

Quanto ao questionário sociométrico verificou-se que alguns alunos se encontram com um elevado número de preferências e, por outro lado, existem alunos que apresentam um elevado índice de rejeições. Provavelmente, devido a serem alunos algo introvertidos, que interagem pouco com os colegas e apresentam uma baixa autoestima pelo que devemos realizar um esforço para os integrar com os restantes alunos da turma, através de agrupamentos mistos/heterogéneos. Por outro lado, os alunos com maior número de preferências dentro da turma, poderão servir como bons meios auxiliares de ligação entre professor/alunos e poderão auxiliar à integração dos alunos com mais

rejeições. Pelos resultados demonstrados no estudo sociométrico parece existir, também, uma divisão da turma por géneros. De uma forma geral, os rapazes escolhem mais vezes os rapazes e as raparigas estão mais próximas das raparigas.

As conclusões obtidas no estudo permitiram-me propor algumas sugestões, visando o sucesso dos alunos, que foram apresentadas aos encarregados de educação na reunião de pais e aos professores na reunião de Conselho de Turma. Das propostas feitas saliento as sugestões pedagógicas dadas aos professores e as sugestões dadas aos encarregados de educação para o acompanhamento parental na vida escolar dos alunos.

Das propostas dadas aos professores destaco:

- Formação de grupos de trabalho com o objetivo de potenciar as interações entre rapazes e raparigas;
- Favorecer a integração dos alunos com maior número de rejeições junto daqueles com mais preferências;
- Estratégias de prevenção e controlo da disciplina com incidência sobre os grupos mais problemáticos;
- Acompanhamento individual destes alunos diariamente incentivando-os à prática de atividades extracurriculares.

Das propostas apresentadas aos encarregados de educação distingo:

- Definir horários de estudo para os seus educandos;
- Insistir numa verificação assídua da caderneta dos educandos assim como dos seus cadernos diários;
- Envolver-se ao máximo na vida escolar do seu educando, efetivando contatos assíduos com o Diretor de Turma;
- Estudo individual ou acompanhado todos os dias;
- Promoção da prática de atividade física extra-escolar por parte dos seus educandos. Prática regular e sem interferir com o tempo de estudo.

Em síntese, penso que tanto na primeira, como na segunda apresentação, os professores e encarregados de educação que assistiram à mesma, ficaram interessados nos dados apresentados e penso que a informação fornecida, acabou por ser uma mais-valia. Sendo o meu contributo mencionado na ata da reunião.

A apresentação realizada na reunião de Conselho de Turma foi entregue ao DT, com o propósito de distribuir a mesma, pelos restantes professores interessados. É de referir ainda, que a minha primeira ação no estágio foi, a análise de processos dos alunos, com o DT. Logo nesse momento, foi possível, antes de tomar conhecimento com os alunos, retirar um “espelho” da turma, em termos de comportamentos anteriores.

4. Reflexão Final

Depois de uma aprendizagem curricular, teórico-prática, na Faculdade, restava-me colocar a variedade dos conhecimentos adquiridos em prática, ou seja, na realidade escolar. Esta realidade escolar difere bastante da realidade das aulas que assistimos e lecionamos na Faculdade. Deste modo, a formação durante a Licenciatura e no primeiro ano de Mestrado, teria de ser complementada com as atividades de estágio. Assim, realizado o estágio, penso que esta formação foi essencial para mim enquanto futuro professor de Educação Física, na medida em que me deu uma maior autonomia, segurança e competência para poder lecionar no futuro.

Além disso, houve melhorias ao nível do meu desenvolvimento pessoal e profissional, que não tinham um caráter formativo, não tendo sido objetivo principal do Guia de Estágio como atividades de aprendizagem. Este facto deveu-se a toda a informação transmitida e às experiências vividas no contato com a realidade Escola-Alunos-Comunidade, que enriqueceram o meu “currículo oculto”.

Neste sentido, um dos fatores mais importantes neste ano de formação foi, sem dúvida, o bom clima relacional, a colaboração e o profissionalismo estabelecido com todos os intervenientes. Desde o trabalho cooperativo no núcleo de estágio e GEF até ao trabalho colaborativo quer com a professora do DE quer com o DT, todos contribuíram para a minha perceção sobre o que é verdadeiramente trabalhar em equipa.

Em relação aos encarregados de educação, foi fundamental a primeira reunião no início do ano. Pois o diretor de turma deu-me autonomia para interagir com os pais dos alunos, através da apresentação do estudo de turma, e após a reunião, numa situação mais informal. Desde logo estabeleci um bom relacionamento com os pais, o que facilitou a comunicação entre professor-encarregado de educação e o conhecimento sobre a realidade familiar dos alunos.

No que diz respeito aos alunos, consegui criar uma boa relação com todos. Existem alguns fatores (e.g. humor, encorajamento, feedback positivo, contato físico) que convergem para esta boa relação professor-aluno. Alguns destes fatores são características da minha personalidade e poderão fazer parte do meu perfil enquanto professor, tal como se pode verificar na observação inter-estagiários.

Posto isto, examinando o processo de estágio, dentro das quatro áreas presentes no Guia de Estágio, a Área 1 é a que assume mais importância em todo processo de formação. Desde logo porque é a mais operacional de todas as áreas e é aquela onde

está presente um contato mais direto com os alunos. Quanto às sub-áreas que a compõem, tanto a avaliação como o planeamento são importantes, embora seja a condução aquela que é a mais direcionada para o contato direto com o aluno, ou seja, o objetivo.

Ainda em relação à Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem, considero que um dos pontos mais fortes desta área foi a avaliação inicial, pois consegui retirar os dados de todas as áreas de extensão da Educação Física e com isso planejar de forma criteriosa. Embora a minha capacidade de observação ainda não fosse a melhor, penso que consegui satisfazer as necessidades essenciais para esta avaliação. Naturalmente, com o desenrolar do processo de formação a minha capacidade melhorou ao nível da observação, pelo que pude ir fazendo ajustes ao planeado e assim ser mais rigoroso nas avaliações formativa e sumativa.

Na condução do ensino, foi garantido desde o início do ano, uma boa liderança, uma boa organização da aula e um bom equilíbrio entre o clima e a disciplina. Depois de garantidas estas questões, apontei para a melhoria da instrução e do feedback pedagógico. Numa fase inicial, a meu ver, é estritamente necessário desenvolver as características que garanti no início do ano. Devido à pouca autonomia, desorganização, e capacidade de retenção de informação próprias de alunos do 8º ano de escolaridade.

Contudo, a minha capacidade de diferenciar e estabelecer objetivos concretos para cada um dos alunos poderia ter sido desenvolvida mais cedo, principalmente, depois de ter garantido as condições, mencionadas anteriormente, que considero essenciais para o normal funcionamento da aula. Apesar disto, a meio do meu percurso, consegui melhorar bastante este aspeto. Para isso houve, também, um forte contributo da avaliação formativa onde objetivei o que cada aluno devia trabalhar para melhorar a sua nota.

Estas características presente na Área 1 refletiram-se também ao nível do acompanhamento do DE, tanto no planeamento como na condução, e na ação de intervenção, onde inerente ao seu objetivo estava a exposição de uma aula e, consequentemente, todas as minhas características ao nível da Organização e Gestão do Ensino e da Aprendizagem.

Relativamente à direção de turma, destaco o bom relacionamento com o DT e a confiança que este depositou em mim dando-me alguma autonomia para participar na preleção de algumas reuniões. Numa dessas reuniões tive a oportunidade de apresentar o Estudo de Turma, que foi essencial para ter um conhecimento maior sobre os alunos e

para tomar consciência sobre um problema, que se estendeu a outras duas turmas do núcleo de estágio, que deu origem ao projeto de investigação realizado.

Em suma, apesar das diferentes áreas em que o processo de estágio se desenrola, será importante olhar para este processo como um projeto de formação único. Onde todas as áreas estão interligadas, como pude descrever anteriormente. Por outro lado, importa refletir sobre os fatores positivos e negativos que referenciei, para olhar para o futuro e perceber que tipo de professor pretendo ser e que competências deverei desenvolver. Só com a assunção destes pressupostos é que me poderei tornar num futuro professor de Educação Física competente, eclético e eficaz.

5. Bibliografia

- Barroso, J. (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação
- Bento, J. (1987). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Bento, J. (1998). *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Brás, J. & Monteiro, J. (1998). A importância do Grupo para o desenvolvimento da Educação Física. *Horizonte*, 15 (86),
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física, *Boletim SPEF*, (10-11), 135-151.
- Cruz, A. (1994). *O Sucesso Educativo em Educação Física Escolar – Diferenças na Gestão do Tempo de Aula e Relações com Indicadores de Esforço*. Lisboa. Edições FMH.
- Godinho, M., Mendes, R., Melo, F., & Barreiros, J. (2002). *Controlo motor e aprendizagem: Fundamentos e aplicações* (2ª ed.). Lisboa: UTL – FMH;
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J., & Carvalho, L. (2001). Programa Nacional de Educação Física (Reajustamento) – Ensino Básico 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação.
- Marques, R., (1997). *O Director de Turma, O Orientador de Turma - Estratégias e atividades*. Lisboa: Texto Editora.
- Marques, A., (2004). O ensino das actividades físicas e desportivas: factores determinantes de eficácia. *Horizonte*, 19(111), 24-27.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física. *Boletim SPEF*, (12), 75-97.
- Onofre, M. (2009). Slides da disciplina de Formação de Professores do Mestrado no Ensino da Educação Física Ensinos Básico e Secundário
- Peralta, M, (2002). *Avaliação das aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: DEB
- Ribeiro, L. (1999). *Tipos de Avaliação. Avaliação da Aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora.
- Rosado, A. (1998). *Nas margens da Educação Física e do Desporto*. Cruz Quebrada: Edições FMH.

- Rosado, A. (2003). *Conceitos básicos sobre a planificação didáctica*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Rosado, A. & Mesquita, I. (2009). *Melhorar a aprendizagem otimizando a instrução*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Sarmiento, P., Veiga, A., Rosado, A., Rodrigues, J. & Ferreira, V. (1998). *Pedagogia do Desporto. Instrumentos de Observação Sistemática da Educação Física e Desporto*. Lisboa: Edições FMH. 3ª edição.
- UNESCO (1980). *O educador e a abordagem sistémica*. Lisboa: Ed. Estampa.
- Zabalza, M. (1987). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto: Edições ASA.

Documentação Consultada

- Escola Secundária Fernando Namora (2007). Projecto Educativo de Escola 2007-2010.
- Escola Secundária Fernando Namora (2010). Plano Anual de Atividades 2010/2011.
- Escola Secundária Fernando Namora (2007). Regulamento Interno
- Guia de Estágio Pedagógico 2012/2013, Mestrado no Ensino da Educação Física dos Ensino Básico e Secundário, da Faculdade de Motricidade Humana;

Legislação Consultada

- Decreto-Lei nº115 A/98
- Decreto Regulamentar n.º10/99

ANEXOS

(Em CD, formato digital)